

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

mgr Karina Sabina Gnat

**Upodmiotowienie ucznia
w kontekście protestanckiej edukacji religijnej
na Śląsku Cieszyńskim**

**Praca doktorska napisana
pod kierunkiem naukowym
dr hab. Anieli Różańskiej, prof. UŚ
oraz promotora pomocniczego
dr Katarzyny Jas-Liszok**

Cieszyn 2024

Spis treści

Wstęp.....	5
Rozdział I. Humanistyczne źródła podmiotowości człowieka.....	13
Wprowadzenie.....	13
1.1. Podmiotowość w ideach i nurtach humanistycznych.....	15
1.1.1. Starożytne przesłanki podmiotowego ujęcia człowieka.....	16
1.1.2. Poszukiwanie tożsamości człowieka w okresie średniowiecza.....	17
1.1.3. Godność człowieka w epoce renesansu.....	19
1.1.4. Człowiek na drodze do człowieczeństwa.....	21
1.1.5. Dwudziestowieczna różnorodność humanizmu.....	22
Konkluzje.....	26
1.2. Podmiotowość we współczesnych nurtach i teoriach wychowania.....	28
1.2.1. Kształcenie osobowości przygotowaniem do życia.....	29
1.2.2. Edukacja drogą rozwoju potencjału człowieka.....	30
1.2.3. Autonomia podmiotu emancypacją od przymusu.....	31
1.2.4. Interakcjonizm – sposobem wychowania.....	31
1.2.5. Dwuwymiarowość relacji międzyludzkiej.....	32
1.2.6. Urzeczywistnianie własnego człowieczeństwa.....	34
1.2.7. Respektowanie podmiotowości.....	35
Konkluzje.....	35
Rozdział II. Fenomen idei podmiotu i podmiotowości.....	37
Wprowadzenie.....	37
2.1. Geneza i istota idei podmiotu i podmiotowości.....	38
2.2. Koncepcje podmiotowości na gruncie psychologii humanistycznej.....	44
2.3. Koncepcja podmiotowości jednostki ludzkiej w socjologii.....	51
2.4. Koncepcje podmiotowości w pedagogice.....	55
Konkluzje.....	61
Rozdział III. Koncepcja podmiotowości Charlesa Taylora.....	66
Wprowadzenie.....	66

3.1. Narracyjna koncepcja tożsamości.....	69
3.1.1. Językowa artykulacja tożsamości.....	71
3.1.2. Horyzont aksjologiczny.....	73
3.1.3. Tożsamość podmiotów określana przez identyfikację.....	77
3.1.4. Ekspresywizm – koncepcja podmiotowości zaangażowanej.....	80
Konkluzje.....	82
Rozdział IV. Założenia metodologiczne i problematyka badań własnych.....	87
Wprowadzenie do przyjętej metodologii.....	87
4.1. Uzasadnienie wyboru tematu badawczego.....	91
4.2. Paradygmat i przedmiot badań.....	94
4.3. Cel badań i problematyka badawcza.....	96
4.4. Wywiad narracyjny swobodny.....	100
4.5. Charakterystyka grupy badanej, przebieg i aspekty etyczne badań.....	104
4.6. Analiza zgromadzonych danych jakościowych.....	108
4.7. Interpretacja wyników badań.....	115
Konkluzje.....	117
Rozdział V. Edukacja religijna/biblijna w perspektywie czasowej badanej młodzieży..	120
Protestancka edukacja religijna na Śląsku Cieszyńskim.....	120
5.1. Edukacja religijna w szkolnych doświadczeniach dzieci i młodzieży.....	124
5.1.1. Przedszkolna edukacja religijna.....	126
5.1.2. Edukacja religijna dzieci w wieku szkolnym.....	129
5.1.3. Lekcje religii w retrospekcjach – okres gimnazjalny.....	138
5.1.4. Podmiotowość uczniów w szkołach ponadpodstawowych.....	141
Konkluzje.....	164
5.2. Edukacja religijna/biblijna poza placówkami oświatowymi.....	167
5.2.1. Znaczenie domu rodzinnego i rodziny w edukacji religijnej/biblijnej.....	169
5.2.2. Szkółka niedzielna w edukacji religijnej/biblijnej.....	174
5.2.3. Zespoły muzyczne i śpiewacze – upodmiotowieniem ucznia.....	181
5.2.4. Spotkania młodzieży formą kształtowania podmiotowości ucznia.....	186

5.2.5. Inne formy kształtowania podmiotowości młodzieży prowadzone przez Kościół.....	198
Konkluzje.....	208
Rozdział VI. Kształtowanie tożsamości podmiotu w procesie protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej.....	213
Wstęp do problematyki budowania tożsamości podmiotu.....	213
6.1. Tożsamość w narracjach badanych podmiotów.....	216
6.1.1. Artykulacja tożsamości w narracji podmiotów.....	220
6.1.2. Aksjologiczny horyzont badanej młodzieży.....	232
6.1.2.1. Identyfikacja poprzez wartości.....	233
6.1.2.2. Reprezentacja wartości ze względu na orientację wobec Boga.....	242
6.1.2.3. Wiara w Boga dobrem nadrzędnym.....	248
6.1.2.4. Moralna siła Ewangelii.....	253
6.1.3. Znaczenie więzi i relacji w procesie identyfikacji.....	259
6.1.3.1. Rodzina konstytutywnym miejscem kształtowania tożsamości.....	260
6.1.3.2. Określanie tożsamości ze względu na relację z Bogiem.....	264
6.1.3.3. Budowanie tożsamości w relacjach międzyludzkich.....	272
6.1.3.4. Rola nauczyciela w pozyskiwaniu samoświadomości jednostki.....	285
Konkluzje.....	291
Rozdział VII. Ekspresja – aktywnością sprawczą podmiotów.....	296
Wprowadzenie.....	296
7.1. Autokreacja badanych podmiotów poprzez zaangażowanie.....	300
7.2. Twórczość podmiotów wyrazem tożsamości.....	316
7.3. Przekazywanie Ewangelii wyrazem indywidualnej entelechii.....	319
Konkluzje.....	327
Zakończenie.....	330
Streszczenie.....	337
Summary.....	338
Bibliografia.....	339
Spis schematów i tabel.....	359
Aneks.....	360

Wstęp

Niniejsza rozprawa doktorska jest pracą osadzoną w dyscyplinie naukowej jaką jest pedagogika, dlatego też na wstępie pokrótce, na podstawie literatury, rozwijam to istotne dla moich rozważań pojęcie. Pedagogika, która była i jest owocem kultury umysłowej, towarzyszy ludzkości od tysiącleci. Ślady refleksji o wychowaniu znajdujemy już w kulturach starożytnych¹. Podstawą powstałych systemów wychowania i kształcenia były filozofie, religie czy ówczesne ideologie. Pedagogika jako dyscyplina naukowa zachowuje koneksje intelektualne z innymi naukami humanistycznymi. Relacje pedagogiki z filozofią widoczne są w ontologii, dziedzinie rozważań dotyczących istoty i struktury bytu, w epistemologii poszukującej źródeł oraz prawomocności ludzkiego poznania, a także w etyce zajmującej się zasadami wartościowania. Również poszukiwanie sensu życia oraz sposobów jego godnego prowadzenia stanowią dociekanie myśli pedagogicznej². Oczywiście są także związki pedagogiki z humanistyką, którą można postrzegać jako nurt namysłu nad kondycją człowieka i świata przez niego kreowanego. Dotyczą one także relacji międzyludzkich, reprezentowanych stylów i uznawanych sensów życia, w tym rozwoju i kształtowania (się) człowieka, rozumienia jego zachowań³.

Niezwykle istotne w moich rozmyślaniach nad powinnościami pedagogiki oraz powinnościami pedagogów, okazało się jednak zapoznanie się na początku mojej pracy pedagogicznej z etymologią pojęcia *pedagogika* i pojęcia *pedagog*. W oryginalnym greckim brzmieniu *pedagogika* oznacza czynność wychowywania dzieci – greckie *pais* – chłopiec, dziecko oraz *ago* – prowadzę. „Etymologia ta jest ważna, ponieważ wskazuje, iż pedagogika pierwotnie nie miała charakteru nauki”⁴. Słowo „*pais* (w dopełniaczu – *paidos*) określało dziecko, młodzieńca wymagającego umiejętnej opieki, prowadzenia ze strony dorosłego – *paidagogosa*”⁵. Zatem pedagog był osobą towarzyszącą dziecku, młodemu człowiekowi w procesie jego kształcenia i kształtowania. W języku greckim istniał również termin – *paideia*, a jego znaczenie obejmowało treści i wyższe formy działalności wychowawczej

¹ M. Rembierz: *Pedagogiczna pasja jako filozofia życia*. „Studia z Teorii Wychowania” 2016, nr 1(14), s. 11.

² T. Lewowicki: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Warszawa-Radom 2007, s. 15-16; B. Milerski: *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998, s. 109-115, 167-174.

³ T. Lewowicki: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki...*, cyt. wyd., s. 15; T. Lewowicki: *Wartości – sfera duchowości – edukacja (słowo wstępne)*. W: T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans (red.): *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 7.

⁴ B. Suchodolski: *Pedagogika*. W: W. Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 535.

⁵ B. Śliwerski: *Pedagogika*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 100.

związane z kształceniem osobowości⁶. W starożytnej Grecji *paideia* była wręcz ideałem wychowawczym, preferującym harmonijny rozwój wszelkich cnót i zdolności⁷. Znaczenia te towarzyszą mi przez wszystkie lata mojej pracy edukacyjnej. Szczególnie istotne okazują się obecnie, w trakcie prowadzenia badań dotyczących upodmiotowienia ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym protestanckiej edukacji religijnej oraz dokonywania analiz i interpretacji treści pozyskanych w trakcie prowadzenia otwartego wywiadu pogłębionego⁸.

Pedagogika, jako dziedzina wiedzy o kształceniu i wychowaniu, będąca częścią humanistyki, także w innych naukach poszukuje uzasadnień dla prawidłowości sądów teoretycznych⁹, między innymi w teologii. W nurcie teologii protestanckiej uformowała się pedagogika protestancka, która nie dotyczyła tylko doktryny i praktyki religijnej, ale również szkolnictwa, jak i teoretycznej refleksji o wychowaniu¹⁰. Namysł ten jest niezwykle ważny także i dzisiaj, dlatego też podjęłam się prowadzenia badań, w treściach których poszukuję zjawisk reprezentujących założenia pedagogiczne edukacji protestanckiej. Pedagogika reformacyjna wyróżniła dwa rodzaje wychowania. Po pierwsze, wychowanie do służby Ewangelii, które jest „swoistą pedagogią kościelną, realizowaną w społeczności ludzi wierzących, w której szczególną rolę odgrywa łaska Boga”¹¹. Po drugie, służba Ewangelii implikuje służbę dla świata, służbę dla ludzi. Celem edukacji stało się więc wykształcenie dojrzałej jednostki jako chrześcijanina i obywatela¹². W zakresie pedagogicznoreligijnej refleksji ewangelickiej pedagogiki religii w Polsce odwoływano się do korelacji pomiędzy religią a życiem człowieka. Profesor ewangelickiej teologii praktycznej na Uniwersytecie Warszawskim – Karol Michejda¹³ już w roku 1939 za cel edukacji religijnej obrał

⁶ B. Suchodolski: *Pedagogika...*, cyt. wyd., s. 535; W. Jaeger: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Tłum. M. Plezia, H. Bednarek. Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 47-52; M. Rembierz: *Edukacja międzykulturowa jako odkrywanie i afirmowanie człowieczeństwa. U źródeł antropologiczno-aksjologicznych intuicji i zasad pedagogiki międzykulturowej*. „Zeszyty Naukowe WSNS w Lublinie” 2023, nr 1(12), s. 51-52.

⁷ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz: *Paideia*. W: Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz (red.): *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 131; K. Śleziński: *Filozoficzne reminiscencje*. Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków-Cieszyn 2016, s. 41; K. Śleziński: *Aretologiczne podstawy pedagogiki*. Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków-Cieszyn 2016, s. 19.

⁸ A. Fontana, J.H. Frey: *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. Tom 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 85-99.

⁹ B. Śliwerski: *Pedagogika...*, cyt. wyd., s. 101.

¹⁰ B. Milerski: *Pedagogika protestancka*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 206; B. Milerski: *Edukacja a religia. Rys historyczny*. W: B. Milerski (red.): *Elementy pedagogiki religijnej*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „ADAM”, Warszawa 1998, s. 59-92; B. Milerski: *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej*. W: B. Milerski (red.): *Elementy pedagogiki religijnej...*, cyt. wyd., s. 119-151.

¹¹ B. Milerski: *Pedagogika protestancka...*, cyt. wyd., s. 209.

¹² Tamże.

¹³ K. Michejda: *Dzieje Kościoła ewangelickiego w Księstwie Cieszyńskim*. W: T.J. Zieliński (red.): *Z historii Kościoła Ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Dom Wydawniczy i Księgarski „Didache”, Katowice 1992, s. 8-9.

kształtowanie charakteru chrześcijańskiego wychowanków. Pedagog „nie traktował edukacji w kategoriach autorytatywnego przekazu, lecz odwoływał się do podmiotowości uczniów oraz związku treści z doświadczeniem życiowym”¹⁴. Postulat ten jest nader aktualny, konieczny i nieodzowny we współczesnej pedagogice, edukacji i pedagogii religijnej. Dlatego też zasadne okazują się badania nad upodmiotowieniem ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym protestanckiej i ewangelickiej edukacji religijnej oraz kształtowaniem w toku tejże edukacji podmiotowości wychowanków.

Podmiotowość jest również jedną z eksponowanych kwestii w sferze aksjologii edukacyjnej, a „w koncepcji kształcenia wielostronnego zawarte zostały m.in. intencje rozszerzenia podmiotowego charakteru edukacji”¹⁵. Zatem kwestie podmiotowości stale powracają i rozważane są w różnych kontekstach: w refleksji nad ludzkim życiem, jego istotą, nad sensem i możliwościami człowieczego bycia w świecie¹⁶. Namysł ten towarzyszył również moim badaniom i poszukiwaniom podmiotowego wyrazu edukacji religijnej/biblijnej. Istotą bowiem podmiotowości w kształceniu i wychowaniu jest tworzenie przestrzeni i możliwości wychowankom do wywierania wpływu na całokształt procesu dydaktyczno-wychowawczego, to pomoc pedagoga w kreowaniu i wyrażaniu siebie. Inaczej ujmując, umożliwienie dzieciom, młodzieży spostrzeganie siebie jako osób mających wpływ na własne otoczenie i życie. Zatem upodmiotowienie jednostki w procesie wychowania to ukazywanie podmiotowi jego możliwości przez pedagoga, pomoc w kreowaniu oraz wyrażaniu siebie¹⁷. Dla pedagogów podmiotowość winna być wartością autoteliczną, oznacza bowiem, „że człowiek jest kimś, że ma określoną tożsamość, że posiada mniej lub bardziej wyraźną indywidualność, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego”¹⁸. Więcej, we współczesnej pedagogice podmiotowość jest dydaktyczno-wychowawczym celem, do którego każdy pedagog powinien dążyć. Polega ona na równorzędnym udziale nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia oraz wychowania, jest zatem dwupodmiotowym funkcjonowaniem wychowawcy i wychowanka

¹⁴ B. Milerski: *Pedagogika protestancka...*, cyt. wyd., s. 217.

¹⁵ T. Lewowicki: *Podmiotowość w edukacji*. W: W. Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 595.

¹⁶ Tamże, s. 592; M. Nowicka-Koziół (red.): *Wybrane aspekty podmiotowości w wychowaniu*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1999, s. 6; M. Czerepaniak-Walczak: *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: E. Kubiak-Szyborska (red.): *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Wydawnictwo „WERS”, Bydgoszcz 1999, s. 76-78.

¹⁷ J. Sowa: *Podmiotowość w wychowaniu*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 456; M. Stachurski: *Wokół antropologii i etyki Janusza Korczaka. Szkic zagadnienia i pytania otwarte*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2022, nr 2(15), s. 332-341.

¹⁸ A. Klim-Klimaszewska: *Podmiotowość*. W: S. Jedynek, J. Kojkoł (red.): *Encyklopedia filozofii wychowania*. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009, s. 236.

w rzeczywistości edukacyjnej opartej na dialogu¹⁹. Mamy więc do czynienia z układem dwupodmiotowym: nauczyciel – uczeń / uczeń – nauczyciel. Podmiot w perspektywie refleksji pedagogicznej nieodłącznie wiąże się z ideą człowieczeństwa w jego pełnym wymiarze²⁰.

Powstało wiele prac na temat podmiotowości, upodmiotowienia ucznia oraz procesu dydaktycznego, jednak w rodzimej literaturze nie znalazłam analiz opisujących podmiotowe ujęcie protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej. Pragnąc zatem zgłębić moje zainteresowania upodmiotowieniem ucznia oraz procesu dydaktyczno-wychowawczego religii protestanckiej, przeprowadziłam badania jakościowe wśród młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych na Śląsku Cieszyńskim. Prowadzenie badań miało na celu zgłębienie wiedzy dotyczącej istoty fenomenu podmiotu i podmiotowości jednostki ludzkiej oraz poszukiwanie działań promujących rozwój podmiotu i podmiotowości we współczesnej protestanckiej pedagogice religijnej. Zapytuję zatem, czy współczesna pedagogia religijna stwarza jednostce warunki do rozwoju jej podmiotowości. Pozyskane w swobodnych wywiadach pogłębionych treści stanowią bogate źródło wiedzy na inspirujący mnie do poszukiwań temat. W rozprawie doktorskiej ukazuję rzeczywistość edukacyjną przedmiotu z perspektywy badanych uczennic i uczniów. Prezentuję również nadawane edukacji sensy i znaczenia, uwzględniając różnorodność poglądów i doświadczeń. W analizie treści dążę do uchwycenia przeciętnych oraz kluczowych przypadków, ale także zmienności w obrębie całego pola badawczego, jak również „różnic w sposobie odnoszenia się badanych do danego zjawiska”²¹.

Niniejsza dysertacja składa się z siedmiu rozdziałów: trzech rozdziałów teoretycznych, rozdziału metodologicznego oraz trzech rozdziałów empirycznych, jest także zaopatrzona wstępem i zakończeniem.

Ze względu na to, iż pedagogika jako dyscyplina naukowa była i jest częścią humanistyki, w rozdziale I. przedstawiłam humanistyczne źródła podmiotowości człowieka, poczynając od etymologii pojęcia *humanizm*. Następnie w podrozdziale pierwszym przedstawiłam pojęcie *podmiotowości* w ideach i nurtach humanistycznych poczynając od starożytnych przesłanek podmiotowego ujęcia istoty ludzkiej, poprzez poszukiwanie tożsamości jednostki ukazanej w okresie średniowiecza, kolejno w epoce renesansu po

¹⁹ A. Klim-Klimaszewska: *Podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 237-238; B. Milerski: *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*. „Paedagogia Christiana” 2008, nr 1(21), s. 29-42.

²⁰ A. Męczkowska: *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 83.

²¹ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 61.

dwudziestowieczną różnorodność humanistycznych ujęć podmiotowości. Podmiotowość we współczesnych nurtach i teoriach wychowania została opisana w podrozdziale drugim, w którym nawiązałam między innymi do pedagogiki integralnej Bogdana Suchodolskiego, pedagogiki radykalnego humanizmu Ericha Fromma, nieautorytarnej pedagogiki Thomasa Gordona, pedagogiki emancypacyjnej Paulo Freirego, pedagogiki dialogu Martina Bubera oraz bardzo istotnej w moich rozważaniach duchowej pedagogiki miłości Arthura Brühlmeiera i pedagogiki serca Marii Łopatkowej.

Rozdział II. traktuje o fenomenie idei podmiotu i podmiotowości. Pedagogiczne koncepcje ludzkiej podmiotowości mają swoje korzenie w różnych teoriach filozoficznych i psychologicznych. Tak więc w podrozdziale pierwszym przedstawiam genezę i istotę tejże idei, sięgając do starożytnych korzeni filozoficznych ujęć identyfikującego samoodniesienia Sokratesa i Platona, podstaw logiczno-ontologicznych podmiotu u Arystotelesa. Następnie nawiązałam do filozofii podmiotu René Descartesa oraz idei człowieczeństwa Immanuela Kanta. W nurcie personalizmu pojawiła się ontologiczno-aksjologiczna koncepcja Czesława Stanisława Bartnika, eksponująca osobę ludzką jako emanację czystej podmiotowości. Spośród przedstawicieli filozofii nowożytnej wymieniam kanadyjskiego filozofa Charlesa Taylora, autora książki „Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej”, którego artykulacja stanowi przypomnienie nowożytnym bogactwa treści duchowych, stanowiących w edukacji religijnej/biblijnej ich podstawę.

W podrozdziale drugim ukazałam koncepcje podmiotowości w obszarze psychologii humanistycznej i istotną dla moich analiz psychologię głębi Carla Gustava Junga, a na gruncie polskim autorską koncepcję podmiotowości Krzysztofa Korzeniowskiego, który zaznacza, że podmiot jest świadomy własnej odrębności oraz dostrzega tożsamość swojego najgłębszego psychicznego *ja*. Kazimierz Obuchowski natomiast podkreśla, że uzyskanie podmiotowości powiązane jest z sensem własnego istnienia i jest wynikiem docelowym długiego procesu stawania się osoby. Erich Fromm zaś zwraca uwagę na wartość miłości, która jest aktywnością twórczą jednostki oraz ekspresją istnienia podmiotu. Viktor Emil Frankl zaznacza natomiast, że człowiek dąży do samotranscendencji własnej osoby w świat wartości duchowych. Dla Carla Ransoma Rogersa osoba ludzka zyskuje samoświadomość oraz świadomość własnej podmiotowości przede wszystkim w interakcjach społecznych. Także Erik Homburger Erikson kreśli psychospołeczną teorię rozwoju osobowości. Józef Kozielecki wskazuje ponadto na bardzo istotną w strategii kształcenia zasadę podmiotowości. Podkreśla znaczenie dialogu i partnerstwa między nauczycielem i uczniem.

Podrozdział trzeci zawiera koncepcje podmiotowości jednostki ludzkiej w socjologii, ponieważ pedagogika przynależy do nauk społecznych. Uwagę zwróciłam na teorię strukturacji Anthony' ego Giddensa, w tym ujęciu działanie podmiotowe postrzegane jest jako działanie sprawcze, posiadające przede wszystkim wymiar społeczny. Piotr Sztompka podkreśla aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej oraz mówi także o podmiotowości społecznej, czyli podatności grupy na działanie jednostek. Janusz Mariański w socjologii współczesnej wyróżnia socjologię religii jako subdyscyplinę socjologii ogólnej i eksponuje między innymi znaczenie teorii ewangelizacji (socjalizacji przez Ewangelię). Podkreśla, że człowiek jako podmiot kształtuje się w procesie wychowania, ale posiada autonomię w budowaniu i określaniu własnej tożsamości. Marian Nowak zwraca uwagę na to, że socjologia wiele wniosła w budowanie myśli pedagogicznej oraz zaznacza, że wraz z początkami czasów nowożytnych w Europie mówi się o zmianie w koncepcji wychowania, zaczęto bowiem zwracać uwagę na podmiotowość. Wychowanie może być świadomym wsparciem rozwoju osobowego *ja* jednostki, a także może być rozumiane jako zamierzona pomoc w socjalizacji człowieka jako członka społeczeństwa.

Podrozdział czwarty przedstawia koncepcje podmiotowości w pedagogice. Próbę doprecyzowania filozoficznych i psychologicznych koncepcji podmiotowości przedstawiła Antonina Gurycka, a samą koncepcję podmiotowości traktuje jako pewien postulat dla wychowania. Przyjmując za A. Gurycką, uważam, że wychowanie winno mieć podmiotowy charakter oraz powinno przebiegać w taki właśnie sposób. Bardzo istotne są również spostrzeżenia Mirosława Kofty, który wskazuje na szczególnie niekorzystne dla rozwoju dziecka następstwa, wynikające z ograniczenia inicjatywy i spontaniczności ucznia, które mogą deformować jego rozwój poznawczy, a także formowanie się jego osobowości. Zgadzam się z Ewą Kubiak-Szymborską i Aldoną Molesztak, które podkreślają, że zajęcia dydaktyczne winne przebiegać w układzie dwupodmiotowym, gdzie zarówno wychowanek, jak i wychowawca występują w roli podmiotu oraz przedmiotu. Ewa Ogrodzka-Mazur zaznacza, że rozwijanie orientacji podmiotowej jednostki ludzkiej jest świadome i celowe, a dotyczy zarówno podmiotu wychowującego, jak i podmiotu wychowywanego. Małgorzata Zalewska-Bujak podkreśla, że nauczyciel, który zabiega o własną podmiotowość oraz podmiotowość swych uczniów, odstępuje od autorytarnego modelu edukacyjnego. Podmiotowość stała się sposobem bycia w świecie, zatem edukacja w duchu podmiotowości stanowi wymóg współczesnego świata.

Syntezy myśli filozoficznej dotyczącej podmiotowości w kontekście edukacyjnym dokonał Bogdan Suchodolski. Zapropował swój konstruktywny program zdobywania

i wzbogacania podmiotowości. Człowiek w akcie twórczej działalności przekształca świat, wyraża siebie oraz swoją podmiotowość, a równocześnie zmienia samego siebie, a zatem stale znajduje się w procesie samoprzemiany. W pedagogice nurtu humanistycznego znajdujemy również bardzo istotne dla mojej pracy poglądy szwajcarskiego pedagoga Arthura Brühlmeiera, który powołuje się na koncepcje pedagogiczne Johanna Heinricha Pestalozziego, mówiące o tym, iż wychowanie dziecka musi polegać na wspieraniu przede wszystkim rozwoju moralnego i religijnego, następnie umysłowego i fizycznego dziecka. Irena Wojnar przywraca rangę zapomnianym wartościom i niedostrzeganym dyspozycjom psychicznym jednostki. Dlatego też każdy uczeń winien być traktowany jako niepowtarzalna istota, a edukacja szkolna powinna pobudzać wyobraźnię i twórczość oraz wspierać rozwój osobistych zainteresowań i aspiracji ucznia. Edukacja ta ma miejsce w przestrzeni publicznej, toteż Andrea Folkierska rozumie problem wychowania jako proces zdobywania tożsamości podmiotowej, którą człowiek nabywa w toku interakcji społecznych.

Rozdział III. poświęciłam nowoczesnej koncepcji podmiotowości Ch. Taylora, ponieważ założenia teoretyczne kanadyjskiego filozofa dotyczące źródeł podmiotowości, narracyjnej koncepcji tożsamości oraz obranego przez myśliciela horyzontu aksjologicznego, znalazły odzwierciedlenie w prowadzonych przeze mnie badaniach jakościowych. W tym podejściu człowiek jako podmiotowość jest istotą obdarzoną wewnętrzną głębią i złożonością. Tożsamość jednostki zakłada istnienie punktów moralnego odniesienia i pozwala określić, co dla jednostki jest ważne, a co nie. Problem tożsamości i odpowiedź na pytanie: *Kim jestem?* – polega, zdaniem Taylora, na zrozumieniu, co ma dla człowieka podstawowe znaczenie. Werbalizowanie swojej tożsamości opiera się o reprezentowany przez podmiot horyzont aksjologiczny, zatem człowiek wie, kim jest, gdy jest zorientowany w przestrzeni moralnej. Percepcja wartości, szczególnie tych posiadających silne wartościowanie, dokonuje się w cenionych przez człowieka relacjach. Tak więc tożsamość określana jest przez więzi i identyfikację z ludźmi, społecznością wierzących i z Bogiem – ponieważ podmiot może istnieć jedynie pośród innych podmiotów. Dojrzałość podmiotu wyraża się w przyjęciu odpowiedzialności za to, kim się jest oraz dokąd się zmierza. Podmiot posiada indywidualną entelechię, która nadaje kierunek jego życiu i decyduje o twórczym zaangażowaniu. Dążenie do pełni zostaje zaspokojone, gdy w życiu pojawia się jakiś sens, wzór wyższego działania. Aktywność sprawcza jednostki wyraża się w jej ekspresji twórczej, sposobie życia oraz w głoszeniu Ewangelii. Zaangażowana podmiotowość doświadcza autokreacji, a zarazem jest wyrazem posiadanej tożsamości. Ponadto życie ludzkie, zawsze ma wymiar narracyjnego rozumienia. Dzięki narracji człowiek poznaje siebie, staje się, określa swoją postawę wobec

innych, a dążeniom nadaje celową formę. Autodefinicja podmiotu poprzedzona analizą refleksyjną wyrażona zostaje poprzez językową artykulację scalającą.

Założenia metodologiczne i problematykę badań własnych przedstawiłam w rozdziale IV., w którym uzasadniam wybór tematu badawczego, przedstawiam przyjęty paradygmat, przedmiot i cel badań, jak również problematykę badawczą. Opisuję obraną metodę badawczą – swobodny i pogłębiony wywiad narracyjny, który jest jedną z metod gromadzenia danych w naukach społecznych. Rozdział zawiera również charakterystykę grupy badanej, przebieg, sposób analizy i interpretacji oraz aspekty etyczne badań własnych.

Przedstawienie, analiza i interpretacja narracji zebranych podczas prowadzenia wywiadów z młodzieżą została dokonana zgodnie z kategoryzacją w rozdziałach:

- V. – i dotyczy postrzegania edukacji religijnej/biblijnej z perspektywy badanej młodzieży,
- VI. – w którym zajmuję się kształtowaniem tożsamości podmiotu w procesie protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej,
- VII. – pokazującym rezultat podmiotowego kształcenia młodzieży, a wyrażającego się w ekspresji twórczej badanych podmiotów.

W zakończeniu pracy zamieściłam zwięzłe podsumowanie tematyki mojej dysertacji traktującej o zagadnieniu upodmiotowienia ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej na Śląsku Cieszyńskim. Przedstawiłam wnioski z przeprowadzonych analiz badań, jak również moje propozycje rozwiązań dla praktyki edukacyjnej, z którą jestem związana od wielu lat. Temat, którego zgłębienia się podjęłam, zasługuje na zainteresowanie, ponieważ edukacja religijna/biblijna stanowi ważny człon edukacji aksjologicznej człowieka, szczególnie w rzeczywistości, w której żyjemy²².

²² P. Mąkosa: *Optimising Religious Education in Poland in the Age of Secularisation*. „Verbum Vitae” 2024, nr 42(1), s. 271.

Rozdział I

Humanistyczne źródła podmiotowości człowieka

Wprowadzenie

Zagadnienie podmiotowości oraz kształcenie i wychowanie do podmiotowości, a zatem proces upodmiotowienia młodego człowieka niewątpliwie znajduje swoje korzenie w naukach humanistycznych. *Humanizm* bowiem jest stanowiskiem, „które eksponuje status człowieka, jego znaczenie, możliwości, osiągnięcia i godność”²³. Pierwsi sofisci, myśliciele i nauczyciele w starożytnej Grecji, działający głównie w Atenach w piątym i czwartym wieku przed naszą erą, głosili poglądy antropocentryczne, demokratyczne, wolnomyślnie, a zarazem subiektywistyczne²⁴. *Antropocentryzm*, w myśl definicji Stanisława Dubisza, jest poglądem będącym podstawą wielu systemów filozoficznych i religijnych, „według którego człowiek jest ośrodkiem i celem świata, a wszystko w przyrodzie dzieje się ze względu na niego”²⁵. Ukształtowanie humanistycznego kierunku myśli filozoficznej w kręgu cywilizacji zachodniej, jak pisze Tadeusz Lewowicki, przypisuje się już pierwszym sofistom²⁶. Nurt humanistyczny, który zrodził się w piątym stuleciu przed naszą erą, eksponował problemy społeczne, polityczne, ale również zagadnienia etyczne²⁷. Głównym przedstawicielem tego nurtu był Sokrates – należący do grona najwybitniejszych myślicieli starożytnych – filozof grecki prowadząc swoją działalność nauczycielską w czwartym wieku przed naszą erą, postulował maksymę „poznaj samego siebie” i dążył do jej urzeczywistnienia²⁸.

Termin *humanizm* wywodzi się od łacińskiego słowa *homo*, które oznacza człowieka, jak również od słowa *humanitas*, które oznacza całą ludzkość, człowieczeństwo, ale także szlachetne wychowanie i wykształcenie. Słowo *humanus*, to pojęcie obejmujące swoim obszarem znaczeniowym to, co ludzkie, ale zarazem szlachetne i godne człowieka²⁹. Rzymianie terminu *humanitas* początkowo używali w znaczeniu wszechobejmującej życzliwości, natomiast Grecy łączyli je z filantropią. Irving Babbitt wskazał jednak, że w rzeczywistości słowo to łączyło się z doktryną i dyscypliną, i nie odnosiło się do

²³ A. Lacey: *Humanizm*. W: T. Honderich (red.): *Encyklopedia filozofii*. Tom I. Tłum. J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 354.

²⁴ K. Śleziński: *Filozoficzne reminiscencje...*, cyt. wyd., s. 29-31.

²⁵ S. Dubisz (red.): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Tom I. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 92.

²⁶ T. Lewowicki: *O tożsamości...*, cyt. wyd., s. 24.

²⁷ A. Lacey: *Humanizm...*, cyt. wyd., s. 354.

²⁸ K. Śleziński: *Filozoficzne reminiscencje...*, cyt. wyd., s. 32.

²⁹ U. Ostrowska: *Humanizm*. W: J.M. Śnieciński (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom II. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 267.

wszystkich ludzi³⁰. Stefan Kunowski podkreślił wręcz, że Rzymianie terminem tym określali jedynie obywatele swego imperium, ponieważ tylko ich uznawali za ludzi cywilizowanych³¹. Natomiast Martin Heidegger³² twierdził, iż humanizm w epoce renesansu wskrzeszając idee rzymskie nawiązywał do wizji człowieka cywilizowanego, który byłby duchowo związany z kulturą antyczną. Zatem humanizm tradycyjny, odwołujący się do tradycji greckiej eksponującej człowieka jako wartość najwyższą, podkreśla, że dobro i szczęście winno być najwyższym priorytetem, któremu wszystko zostaje podporządkowane. Myśli tej towarzyszy przekonanie o nieograniczonych możliwościach ludzkiej ekspansji „opanowania i organizacji świata przyrodniczego oraz społecznego”³³.

Terminem *humanizm* określany jest jednak przede wszystkim prąd umysłowy epoki odrodzenia nawiązujący do kultury antycznej, zwłaszcza tradycji rzymskich. Studia nad spuścizną antyczną zyskiwały w okresie renesansu miano edukacji humanistycznej, zainicjowały bowiem powstanie nowego modelu kształcenia opartego o znajomość języków starożytnych, przede wszystkim łaciny. Począwszy od trzynastego wieku aż po schyłek wieku szesnastego fale entuzjazmu dla antyku, utrzymując preferowany model edukacji szkolnej, wzbogacały kulturę europejską. Na przełomie osiemnastego i dziewiętnastego wieku rodziły się koncepcje reformy szkolnej oraz reformy programów nauczania z obowiązkowym nauczaniem greki i łaciny oraz szeroko rozumianej nauki o języku – filologii. Owocem tych przemian było wprowadzenie do klasyfikacji nauk określenia *nauki humanistyczne*, które miały być przeciwstawne naukom przyrodniczym i matematyce. Samo rozumienie terminu na przestrzeni wieków nabiera nowego znaczenia, określa bowiem pewną postawę ideową, mówi się o ideałach humanizmu, o obronie humanistycznych wartości, podejmuje się walkę o humanizację pracy, a także za pomocą tego terminu określa się stosunki międzyludzkie. Humanizmem nazwane zostały różne kierunki filozoficzne, religijne koncepcje człowieka, a niekiedy także i koncepcje przyrodnicze, którym dawniej był on przeciwstawny³⁴. *Humanizm* jako pewien pogląd na świat, a zarazem pewna postawa człowieka jest „próbą odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiego życia, próbą określenia zadań ludzkiego działania

³⁰ I. Babbitt: *Literature and the American College. Essays in Defense of the Humanities*. Tłum. J. Krycki. Houghton Mifflin Company, Boston and New York 1908, s. 5-12. Cyt. za: B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 432-435.

³¹ S. Kunowski: *Humanizm*. W: S. Jedynak, J. Kojkoł (red.): *Encyklopedia Filozofii Wychowania*. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009, s. 108.

³² W. Rymkiewicz: *Martin Heidegger*. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/heidegger-martin;3910659.html> (04.05.2024).

³³ S. Kunowski: *Humanizm...*, cyt. wyd., s. 108.

³⁴ B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 12.

w tym świecie, [...] jest miarą ludzkiej odpowiedzialności za czyny podjęte lub zaniechane w stosunkach między ludźmi i w społeczeństwie”³⁵. Renesansowe pojęcie *humanitatis* określało jednostkę godną miana *homo*, czyli człowieka, którego charakteryzowała przede wszystkim godność osobista, ale także poczucie sprawiedliwości, wykształcenie, jak również tolerancja i łagodność, opanowanie i umiar wyrażające się w poczuciu taktu i kulturze zewnętrznej, była to zarazem wewnętrzna pogoda, szczerłość i życzliwość względem drugiego człowieka³⁶.

1.1. Podmiotowość w ideach i nurtach humanistycznych

Humanistyczne kształcenie i wychowanie są inspirowane myśleniem o człowieku jako ponadczasowej „istocie”, ujmowanej w różnych sposobach istnienia. Humanizm jest również sposobem myślenia oraz działania zorientowanego na wartości³⁷. Kategoryzowanie oraz akcentowanie aksjologicznych antropocentrycznych ideałów ewaluowało na przestrzeni stuleci. Kształcenie człowieka od starożytności po współczesność ujmowało zarówno jego sferę umysłu, ciała, jak i ducha. Szczególnie w epoce hellenistycznej dążono do integralnego oraz wszechstronnego rozwoju jednostki ludzkiej z położeniem akcentu na aretologiczne wartości. Refleksja humanistyczna stawia jednak również pytania ontologiczne, poszukując równocześnie na nie odpowiedzi. Człowiek zastanawia się nad swoją tożsamością oraz swoim powołaniem, zatem również nad celem i sensem swojego istnienia. Humanizm teocentryczny w okresie średniowiecza kieruje myśl ludzką ku Bogu, zaś humanizm w dobie renesansu podkreśla szczególnie godność człowieka i jego potencjał twórczy. Starożytna humanistyczna dążność do ukształtowania człowieka w całej pełni, w siedemnastym wieku wyrażona została w programie mającym na celu kształtowanie ludzkiego człowieczeństwa. Natomiast w wieku dwudziestym zagadnienie naprawy ludzi, a w konsekwencji naprawy świata stało w centrum edukacyjnych problemów humanizmu. Podkreślano ważność twórczego zaangażowania się człowieka w świecie celem budowania własnej osobowości, ale również istotność poznania samego siebie oraz przejęcia przez jednostkę odpowiedzialności za własne życie, jak również społecznej odpowiedzialności za dobro drugiego człowieka. Wspólnym rdzeniem różnych kierunków jest człowieczeństwo człowieka, to znaczy by człowiek stał się ludzki, poszukiwał i odnajdywał to, co ma w sobie najgłębszego.

³⁵ B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 13.

³⁶ W. Ullman: *Średniowieczne korzenie renesansowego humanizmu*. Tłum. J. Mach. Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1985, s. 138-139.

³⁷ I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 28-34.

1.1.1. Starożytne przesłanki podmiotowego ujęcia człowieka

Myśliciele starożytnej Grecji i Rzymu akcentowali ideały antropocentryczne: godność i autonomię człowieka oraz pełny rozwój jego przyrodzonych możliwości³⁸. Humanizm klasyczny charakteryzował się dążnością do ukształtowania człowieka w postaci dojrzałej. Celem kształtowania ogólnego był człowiek, złożony zarówno z ciała, jak i z duszy, posiadający rozum, ale również posiadający uczucia, mający ducha i swoisty charakter. Ówczesna pedagogia kładła nacisk na kształtowanie rozwijające nie tylko umysłowość, ale na kształtowanie człowieka jako integralnej całości. Zamiłowanie do rozwoju cielesnego wiązało się z ideałem człowieka jako rycerza i było najbardziej akcentowaną sferą kultury greckiej w początkach epoki hellenistycznej. Wszechstronne dążenie do ideału zaakcentowało swoją istotność również w dziedzinach artystycznych, dodając do tradycyjnego programu wychowania muzycznego sztuki plastyczne. Wiedza literacka oraz wiedza matematyczna stanowiły fundament intelektualnego rozwoju każdej naprawdę wykształconej umysłowości. Wszechobejmujące wychowanie kształciło pisarza, artystę i uczonego, jednak klasycyzm poszukiwał człowieka żyjącego w zgodzie z nakazami jakiegoś ideału. Humanistyczna dążność, by ukształtować człowieka w całej pełni, przyznała naczelne miejsce rozwojowi moralnemu. Wychowanie klasyczne dążyło do rozwinięcia wszystkich możliwości istoty ludzkiej, celem przygotowania jej do podołania wszelkim zadaniom, jakie w przyszłości pojawią się w jej życiu osobistym, społecznym czy zawodowym.

Wychowanie hellenistyczne udziela wykształcenia wszechstronnego i powszechnego. Dlatego też kultura powszechna jest odpowiednia dla wszystkich i prowadzi do jedności międzyludzkiej. Stąd też pochodzi nacisk położony na pojęcie *Słowa – Logos*, ponieważ właśnie *Słowo* jest narzędziem wybranym wszelkiej kultury i wszelkiej cywilizacji, a zarazem narzędziem umożliwiającym międzyludzkie zetknięcie się oraz wymianę istniejącego dorobku. Elementem łączącym są wspólne dla wszystkich wzory, prawa, rozumiały dla wszystkich słowa, metafory czy obrazy. Owa jednorodność ułatwia duchową wymianę i zespolenie. Duch klasyczny ponadto podkreśla, iż najważniejsza jest swoista roztropność, umiejętność jasnego patrzenia na świat i dokonywania zdrowego osądu tegoż. Dlatego nawet człowiek bardzo wykształcony winien zadbać nade wszystko o to, by pozostać przede wszystkim człowiekiem. Wychowanie klasyczne dąży do kształtowania człowieka jako człowieka, człowieka wolnego, człowieka, którego wychowanie uczyniło *człowiekiem*

³⁸ U. Ostrowska: *Humanizm...*, cyt. wyd., s. 267.

w pełni, którego *paideia* doprowadziła do *humanitas*. Człowiek hellenistyczny był wolny i rozpoczął poszukiwanie pierwiastka swego przeznaczenia w samym sobie³⁹.

1.1.2. Poszukiwanie tożsamości człowieka w okresie średniowiecza

Kim jest człowiek? i Jakie jest jego powołanie? – to dwa zasadnicze pytania, które przenikają średniowieczną refleksję humanistyczną. Poszukiwanie swojej tożsamości oraz określenie jej, jest zagadnieniem, które umiejscawiamy w sferze ontologicznej, a które leży równocześnie u podstaw podmiotowości człowieka. Zapytania stawiane przez humanizm okresu średniowiecza, dotyczące tożsamości człowieka i jego powołania, kierują myśl ludzką ku Bogu. W następstwie tego, humanizm ten zyskuje miano humanizmu teocentrycznego. Tak więc, fundamentalną różnicą pomiędzy humanizmem antycznym a humanizmem średniowiecznym było uznanie Boga jako twórcy świata i człowieka, a zarazem uznanie Stwórcy za opiekuna i przewodnika człowieka. Teocentryczny charakter średniowiecznego humanizmu nadał mu również swoistych właściwości, dominowała w nim bowiem koncepcja miłości. Miała stanowić podstawę stosunku człowieka do Boga i stosunku człowieka do człowieka. Tym samym, humanizm ukazywał ludziom równocześnie obszar ich własnego działania. Humanizm średniowieczny podjął ponadto w nowy sposób zagadnienia dotyczące odpowiedzialności człowieka, za to *jakim jest* i *jakim się staje* – odpowiedzialności za jego wewnętrzne życie oraz obowiązki jakie powinien przejąć w tej dziedzinie⁴⁰.

Jacques Le Goff przedstawia człowieka, który dla średniowiecznej antropologii chrześcijańskiej jest istotą stworzoną przez Boga, który to, równocześnie staje się źródłem jego tożsamości. Francuski historyk cytuje treści zapisane w Księdze Rodzaju, występującej na początku Starego Testamentu, a mówiące o tym, że człowiek jest stworzony na wzór i podobieństwo Boga⁴¹. Konotacją do twórczości Boga i podobieństwa człowieka do swojego Stwórcy, staje się powołanie człowieka do działania. Twórczość i działanie są wpisane w istotę osoby ludzkiej. Tak więc pesymistyczna koncepcja człowieka przytłoczonego pracą, dominująca jeszcze w antropologii wczesnego średniowiecza, „zdaje się ustępować miejsca optymistycznemu humanizmowi”⁴².

³⁹ H.I. Marrou: *Historia wychowania w starożytności*. Tłum. S. Łoś. Wydawnictwo PIW, Warszawa 1969, s. 311-322.

⁴⁰ B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 84-86.

⁴¹ *Księga Rodzaju 1, 26-27*. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975, s. 8.

⁴² J. Le Goff (red.): *Człowiek średniowiecza*. Tłum. M. Radożycka-Paoletti. Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Wydawnictwo MARABUT, Warszawa-Gdańsk 1996, s. 14.

Zarazem człowiek, w koncepcjach średniowiecznych, postrzegany zostaje jako integralna część społeczeństwa. Z taką właśnie ideą spotykamy się u trzynastowiecznego franciszkańskiego kaznodziei Bertolda z Ratzbony. Człowiek nie jest wyobcowany ze społeczeństwa, ponieważ pełni również funkcję społeczną⁴³. Dlatego też zobowiązany jest do urzeczywistniania *talentów*, którymi został obdarowany przez swojego Stwórcę. Każda osoba powołana jest do określonego zajęcia i ponosi odpowiedzialność za jego realizację. Ponieważ to właśnie Bóg wyznaczył każdemu człowiekowi jego służbę w określonym miejscu w społeczeństwie, toteż Najwyższy rozliczy z niej człowieka⁴⁴.

Święty Augustyn z Hippony, najważniejszy przedstawiciel filozofii chrześcijańskiej okresu patrystycznego, eksponuje zasadę miłości, która winna być fundamentalną w relacjach międzyludzkich. Ze względu na to, że Bóg jest najwyższą wartością i pozostaje we wzajemnej relacji miłości z Synem, winien pozostać jako wzór w centrum zainteresowania człowieka⁴⁵. Dlatego też dobra, którego życzymy samym sobie, powinniśmy pragnąć w równej mierze dla naszych bliźnich, ale również dla wszystkich ludzi, także nieprzyjaciół. To prawo czyni człowieka wolnym⁴⁶. Według Aureliusza Augustyna dusza ludzka pragnie poznać Boga oraz samą siebie. „Dusza ludzka poznaje siebie samą dzięki bezpośredniej samowiedzy. Ona wie, że istnieje, żyje i poznaje”⁴⁷. Tak więc człowiek jako *byt poznający*, poznaje siebie samego⁴⁸.

„Rodzenie się świadomości aretologicznej w starożytności jest świadectwem wykonanej wielkiej pracy nad poznaniem samych siebie”⁴⁹. Średniowieczni myśliciele chrześcijańscy sięgali do pism starożytnych moralistów poszukując odpowiedzi na pytania: *Czym jest człowiek?*, *Czym usiłuje jeszcze być?*, *Do czego jest zdolny?* Już w pierwszym traktacie pozostawionym przez średniowiecze, *Scito te ipsum* Pierre Abélarda z Bretanii, nauczyciel logiki i teologii podkreśla, że aby poznać samego siebie, należy badać samego siebie, a także należy zasięgnąć rady innych. Szczególną formą humanizmu średniowiecznego jest zatem humanizm moralny⁵⁰.

Święty Bernard z Clairvaux dążąc do dogłębnego poznania człowieka opracował koncepcję mistycznej miłości. Bernard de Fontaine twierdził, „iż Bóg stworzył człowieka na

⁴³ J. Le Goff (red.): *Człowiek średniowiecza...*, cyt. wyd., s. 19.

⁴⁴ A.J. Guriewicz: *Kupiec*. W: J. Le Goff (red.): *Człowiek średniowiecza...*, cyt. wyd., s. 319-320.

⁴⁵ E. Gilson: *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*. Tłum. S. Zalewski. Wydawnictwo PAX, Warszawa 1987, s. 69-70.

⁴⁶ Św. Augustyn: *Dialogi filozoficzne*. Tłum. A. Świderkówna. Wydawnictwo Znak, Kraków 2001, s. 142.

⁴⁷ Św. Augustyn: *Soliloquia. O nieśmiertelności duszy. O wielkości duszy*. Tłum. A. Świderkówna, L. Kuc, D. Turkowska. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2010, s. 46-47.

⁴⁸ K. Śleziński: *Filozoficzne reminiscencje...*, cyt. wyd., s. 102.

⁴⁹ K. Śleziński: *Aretologiczne podstawy pedagogiki...*, cyt. wyd., s. 15.

⁵⁰ E. Gilson: *Helioza i Abelard. Średniowieczne początki humanizmu*. Tłum. A. Podsiad. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000, s. 276-291.

swój obraz i podobieństwo w akcie czystej miłości. Stworzony przez Boga człowiek jest powołany do uczestnictwa w Jego chwale. Jednocześnie przez swe podobieństwo do Boga człowiek pragnie uczestnictwa w Bogu. Człowiek upodabnia się do Boga i im bardziej pragnie tego podobieństwa, to tym bardziej jest człowiekiem”⁵¹. Francuski filozof i teolog odwołuje się do antropologii, której przedmiotem jest nie tylko ukazanie relacji człowieka do Stwórcy, ale również sama natura człowieka. Tak więc pochodzenie osoby ludzkiej wskazuje na sens jej istnienia. „Wznosząc się do Boga, należy wykonać określoną pracę nad sobą – zdobyć cnotę pokory”⁵². Pokora, która jest nauką Chrystusa, pomaga i pozwala lepiej poznawać siebie i to, po co istniejemy.

1.1.3. Godność człowieka w epoce renesansu

Humanizm jako prąd umysłowy i kulturalny renesansu, związany jest z odrodzeniem się na przełomie czternastego i piętnastego wieku ideałów kultury starożytnej, godności i autonomii człowieka. I chociaż dla humanistów odrodzeniowych Bóg nadal pozostawał Stwórcą i najwyższym autorytetem⁵³, to „Jego działania w świecie przestały być uznawane za bezpośrednie ingerowanie w codzienne zdarzenia, ujawniać się zaś miały w postaci ogólnego ładu”⁵⁴. Humanizm odrodzeniowy przeciwstawia się teocentrycznej kulturze średniowiecznej i przypisuje człowiekowi centralne miejsce w świecie⁵⁵. Świat zaś postrzegano jako rządzony przez uniwersalne prawa, zachowując przekonanie, że Bóg jest ich dawcą, ale człowiek może owe prawa odkrywać mocą własnego namysłu, by światem sterować⁵⁶. Odrodzeniowy światopogląd propagował antropocentryczną koncepcję człowieka, będącego istotą wolną, wyposażoną w twórczy potencjał oraz w możliwość kształtowania własnego losu⁵⁷.

Włoski poeta Francesco Petrarka, otwierający okres humanizmu europejskiego, wskazuje, że dyscyplina literacka i filozofia, rozumiana jako troska o duszę, są ze sobą ściśle powiązane⁵⁸. Ponieważ mowa pochodzi z samej duszy, przejmuje jej charakter, to znaczy, że jeśli dusza posiada godność, to i mowa jest pełna godności. Nawet człowiek, który nie poznał tajemników krasomówstwa⁵⁹ wypowie się wspaniale i jasno, jeśli w jego duszy panuje ład

⁵¹ K. Śleziński: *Filozoficzne reminiscencje...*, cyt. wyd., s. 130.

⁵² Tamże, s. 131.

⁵³ J. Burckhardt: *Kultura Odrodzenia we Włoszech*. Tłum. M. Kreczowska. Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda, Kraków 2024, s. 34.

⁵⁴ A. Lacey: *Humanizm...*, cyt. wyd., s. 354.

⁵⁵ J. Burckhardt: *Kultura Odrodzenia...*, cyt. wyd., s. 70.

⁵⁶ A. Lacey: *Humanizm...*, cyt. wyd., s. 354-355.

⁵⁷ U. Ostrowska: *Humanizm...*, cyt. wyd., s. 267.

⁵⁸ J. Burckhardt: *Kultura Odrodzenia...*, cyt. wyd., s. 91-101.

⁵⁹ Tamże, s. 183.

i harmonia. Jego słowa mogą być dla duszy drugiej osoby bardzo pomocne, właśnie dzięki uszlachetniającej sile ludzkiej rozmowy, kojącej i kształtującej nasze umysły. Miłość bliźniego jest dla F. Petrarke motorem i celem studia *humanitatis*. Wezwanie do życia wewnętrznego nie oznacza dla Petrarke ucieczkę do życia w odosobnieniu, by jedynie nawiązać kontakt z Bogiem, by odnaleźć bogactwo własnego wnętrza, ale by otworzyć drogę do kontaktu z bliźnim. Wyraźnie zarysowuje się tutaj społeczny charakter prawdziwego człowieczeństwa⁶⁰.

Jednym z czołowych humanistów renesansu był niderlandzki filolog, filozof i pedagog Erazm z Rotterdamu. W swoim piśmiectwie krytykował przywary społeczne, które *de facto* nie nadawały godności współczesnie żyjącym. Wybitny humanista i propagator kultury antycznej w myśl ówczesnie głoszonego hasła *ad fontes – do źródeł*, po raz pierwszy opracował i wydał w języku greckim Nowy Testament. Również niemiecki teolog Marcin Luter poszukując prazródła kształtującego normy życia i postępowania starożytnego Kościoła, wskazał, że to właśnie Słowo Boże stanowiło jedyną podstawę kształtowania postaw chrześcijanina. M. Luter podkreślał konieczność odwoływania się do autorytetu wyższego aniżeli ludzka myśl czy przekonanie. „Jedynie pewnym i niezawodnym autorytetem, źródłem wiary i normą postępowania chrześcijańskiego, według Lutera, może być i jest Słowo Boże, Biblia, nie myli się bowiem przemawiający przez jej karty Bóg”⁶¹. Luter pisał również o wolności człowieka, wolności, która nadaje wierzącemu w Boga człowiekowi godność. W jednym ze swoich dzieł „O wolności chrześcijańskiej” rozpatruje to zagadnienie w oparciu o Pismo Święte, powołuje się na słowa zapisane w Ewangelii Jana 8, 36: „Jeśli Syn was wyswobodzi prawdziwie wolnymi będziecie” oraz z pierwszego Listu św. Pawła do Koryntian: „Będąc wolny wobec wszystkich, oddałem się w służbę wszystkim”. To wyjątkowy wzór wolności człowieka, który uwolniony przez Boga do miłości bliźniego służy mu na wzór Jezusa Chrystusa⁶². Godnie zatem żyje ten, kto podchodzi z miłością do drugiego człowieka. Godność jest więc szczególnie wartościową cechą człowieka jako osoby żyjącej w łączności z innymi osobami. Ponadto ta wartościująca relacja do własnej osoby zakłada poczucie wewnętrznej wolności, podmiotowości i odpowiedzialności⁶³.

⁶⁰ E. Garin: *Filozofia odrodzenia we Włoszech*. Tłum. K. Żaboklicki. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1969, s. 32-51.

⁶¹ M. Uglorz: *Marcin Luter. Ojciec Reformacji*. Wydawnictwo Augustana, Bielsko-Biała 1995, s. 126.

⁶² M. Luter: *O wolności chrześcijańskiej*. <http://old.luteranie.pl/www/biblioteka/dpisma/luter3.htm> (04.03.2023).

⁶³ Z. Chlewiński, Z. Zaleski: *Godność*. W: J. Herbut (red.): *Leksykon filozofii klasycznej*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 260.

1.1.4. Człowiek na drodze do człowieczeństwa

Kontynuacją nadziei renesansowych były myśli o człowieku i nowym społeczeństwie. Edward Spranger twierdził, że jednostka powinna przede wszystkim zmierzać do osiągnięcia człowieczeństwa. Wzbogacana indywidualność jest uzdalniana do tego, by przekroczyć samą siebie. To nurt humanistyczny, w którym chodzi o ideały i wskazania dotyczące organizacji życia społecznego, rozwoju cywilizacji oraz przemian osobowości⁶⁴.

Jan Amos Komeński był humanistą nurtu, w którym formowały się idee nowego życia, myśli o tolerancji i myśli o wolności, o pokoju i postępie, o sprawiedliwości i ludzkiej wspólnocie. Jan A. Komeński zmierzał do tego, by edukacja wiązała człowieka ze światem rzeczy i światem ludzi. Kształtowanie ludzkiego człowieczeństwa – *humanitas* – powinno być rozwijane i umacniane poprzez wychowanie ku naprawie ludzkich relacji, a zatem i naprawie porządku społecznego, poprzez wprowadzenie i urzeczywistnianie pokoju między ludźmi oraz dbanie o sprawiedliwość społeczną. Ten siedemnastowieczny program wielki pedagog określał jako „doprowadzenie wszystkich ludzi do człowieczeństwa”⁶⁵. Komeński w swoim obszernym dziele „Pampaedia” wyjaśnia, iż kształcenie powszechne jest konieczne i powinno obejmować każdego pojedynczego człowieka. Program kształcenia i wychowania powinien dotyczyć bogatych i biednych, młodszych i starszych, zarówno mężczyzn, jak i kobiety, każdego, kto urodził się człowiekiem. Pampaedia winna dopomóc każdemu stać się tak wiernym odbiciem obrazu Boga, jak to na ziemi tylko możliwe. Człowiek powinien poznać prawdę, pokochać dobro i nie pozwolić prowadzić siebie przez zło, tak, by w rezultacie nie postępować bez zastanowienia z drugim człowiekiem ani z Bogiem⁶⁶.

Jeden z najwybitniejszych myślicieli europejskich osiemnastego wieku, filozof i autor etyki formalnej, akcentującej znaczenie intencji, bezinteresowności i godności człowieka – Immanuel Kant – orientował ideę humanizmu ku założeniom i dyrektywom uniwersalnym. „Cechą szczególną imperatywu moralnego miała być zasada, by moje własne postępowanie mogło być normą postępowania dla innych”⁶⁷. Kantowski postulat możliwości istnienia „najwyższego pochodnego dobra (najlepszego świata) jest równocześnie postulatem rzeczywistości najwyższego pierwotnego dobra, mianowicie istnienie Boga”⁶⁸. Zdaniem

⁶⁴ B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 156.

⁶⁵ Tamże, s. 157.

⁶⁶ J.A. Comenius: *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*. Herausgegeben von D. Tschizewskij, Quelle & Meyer, Heidelberg 1960, s. 15-17, [tłum. własne].

⁶⁷ B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 158.

⁶⁸ I. Kant, H. Goldberg (red.): *Krytyka praktycznego rozumu*. Tłum. B. Bornstein. Druk Rubieszewskiego i Wrotnowskiego w Warszawie, Warszawa 1911, s. 155.

I. Kanta przyjęcie istnienia Boga jest koniecznością moralną, należy jednak zauważyć, że ta moralna konieczność jest podmiotowa, nie jest zatem obowiązkiem⁶⁹.

Johann Wolfgang von Goethe, którego dzieła stanowią kwintesencję niemieckiej myśli humanistycznej przełomu osiemnastego i dziewiętnastego wieku, podkreślał, że edukacja winna wzmocniać duchowe siły człowieka na drodze ku jego wewnętrznej integracji oraz stwarzaniu osoby ludzkiej jako człowieka pełnego. Edukacja humanistyczna zatem powinna służyć temu, aby każdy „stawał się tym, kim jest”⁷⁰.

1.1.5. Dwudziestowieczna różnorodność humanizmu

Wkraczając w wiek dwudziesty dostrzegamy, że myśl humanistyczna staje się coraz bardziej bogata i zróżnicowana, ale właśnie ta intelektualna różnorodność nadaje szczególną wartość humanizmowi. Idee i nurty humanistyczne, które zrodziły się w dziewiętnastym wieku, w wieku dwudziestym stały się współczesnością ówczesnych.

Bogdan Suchodolski wyróżnia dziewięć odrębnych nurtów myśli humanistycznej⁷¹. Nurt pierwszy ma charakter racjonalistyczny i liberalny, a stawia pytania o doskonalenie ludzkiej osoby oraz o doskonalenie obiektywnych warunków społecznych. Charles Bernard Renouvier podkreślał wagę nauki moralnej, która winna objąć ludzi, którym powierzona została władza i ustawodawstwo. Problem naprawy świata i naprawy ludzi francuski filozof postawił w centrum problemów humanizmu⁷². Ernest Renan wskazywał na znaczenie ludzkiej twórczości i wolności, która zawsze winna chronić twórczą działalność człowieka⁷³. John Stuart Mill podkreślał natomiast, że ludzkość jedynie zyskuje, kiedy nie stawia ograniczeń człowiekowi, przy czym angielski filozof wyznaczył granicę tej wolności, którą określił jako krzywdę wyrządzoną bliźniemu⁷⁴. Tematykę wolności i indywidualnego kształtu życia podjął również Bertrand Russell, wskazując na istnienie trzech najistotniejszych dla człowieka sił: siły miłości, instynktu twórczego i radości życia⁷⁵. Dla Tadeusza Mariana Kotarbińskiego humanizm jest postawą przyczyniającą się do tego, aby drugiemu człowiekowi było dobrze,

⁶⁹ I. Kant, H. Goldberg (red.): *Krytyka praktycznego rozumu...*, cyt. wyd., 155-156.

⁷⁰ B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 234.

⁷¹ Tamże, s. 221-222.

⁷² <https://www.britannica.com/biography/Charles-Bernard-Renouvier> (04.05.2024).

⁷³ <https://www.britannica.com/biography/Ernest-Renan> (04.05.2024).

⁷⁴ <https://skupksiazek.pl/blog/john-stuart-mill-utylicyzm-w-rozumieniu-filozofa-poglady-biografia/>, <https://www.britannica.com/biography/John-Stuart-Mill> (04.05.2024).

⁷⁵ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Russell-Bertrand-Arthur-William;3970131.html>, <https://www.britannica.com/biography/Bertrand-Russell> (04.05.2024).

zatem aby człowiek dla człowieka był dobry⁷⁶. Jan Szczepański sformułował natomiast zasadę humanizmu następująco: człowiek jest najwyższą wartością dla innego człowieka oraz zaznacza, że człowiek dla człowieka powinien być bliźnim stworzonym na obraz i podobieństwo Boga⁷⁷.

Drugi nurt myśli humanistycznej, którego twórcą był Karol Marks, jest humanizmem walczącym, o orientacji społecznej i rewolucyjnej, obiecujący samorealizację człowieka poprzez naprawę społeczeństwa, postulującym wyzwolenie z więzów religii i burżuazyjnego państwa. Humanizm ten podkreśla, iż człowiek jest twórcą świata i samego siebie. Określano go mianem humanizmu realnego i konsekwentnie autonomicznego.

Trzeci nurt humanizmu ma charakter filozoficzny i eksponuje ludzkie doświadczenie. Ferdinand Canning Schiller określił humanizm jako akceptację ludzkiego doświadczenia⁷⁸. Inny amerykański filozof, John Dewey oparł cały swój system edukacyjny na doświadczeniu. Zdaniem Deweya źródłem celów i ideałów człowieka jest żywe i rosnące doświadczenie łączące sferę intelektualną i zmysłową, sferę uczuciową i pojęciową oraz fazę wyobraźni i praktycznego działania⁷⁹. Henri Bergson twierdził, że doświadczenie twórcze jest czymś powszechnym, dotyczącym wszystkich ludzi. Francuski filozof podkreślał, iż podstawą twórczości jest radość. Im więcej radości w człowieku, tym twórczość jest obfitsza, a im więcej człowiek tworzy, tym bardziej obfituje w radość. Dzięki podejmowanemu wysiłkowi osoba powiększa swoją osobowość, tworzy siebie⁸⁰.

Natomiast czwarty nurt humanistyczny zrodził się z filozofii egzystencjalistycznej, a jej przedstawicielem był Søren Kierkegaard. Tutaj jednostka winna określić siebie, wówczas humanizm staje się jej powołaniem prowadzącym do odpowiedzialności⁸¹. Martin Heidegger sięgając do antycznych źródeł humanizmu, zwrócił uwagę na wspólny rdzeń różnych kierunków, którym jest człowieczeństwo człowieka, to znaczy by człowiek/*homo* stał się

⁷⁶ T.M. Kotarbiński: *Co to jest szczęście?* W: T.M. Kotarbiński: *Studia z zakresu filozofii*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970, s. 183; A. Brożek, J. Jadacki: *Minimalizm etyczny Tadeusza Kotarbińskiego*. „Etyka” 2006, nr 39, s. 48-71.

⁷⁷ J. Szczepański: *Wizje naszego życia*. Wydawnictwo Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, Warszawa 1995, s. 84-85 i 199-200; K. Szkaradnik: *Socjolog „kreślący znaki wieczne”*. *Jana Szczepańskiego autoportret rozproszony*. „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2015, nr 58(1), s. 41-55.

⁷⁸ <https://www.britannica.com/biography/Ferdinand-Canning-Scott-Schiller> (04.05.2024).

⁷⁹ <https://www.britannica.com/biography/John-Dewey> (04.05.2024).

⁸⁰ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Bergson-Henri;3876301.html> (04.05.2024).

⁸¹ <https://www.edukator.pl/resources/page/soren-kierkegaard/3566> (04.05.2024).

ludzki/*humanus*⁸². Jean-Paul Sartre, reprezentant francuskiego egzystencjalizmu, określał humanizm jako wychodzenie człowieka poza siebie by stwarzać własne istnienie⁸³.

Związany z nurtem egzystencjalistycznym/homocentrycznym był nurt chrześcijański, ogólnie ujmując jako nurt humanizmu teocentrycznego. Jacques Maritain, francuski filozof i teolog, autor humanizmu integralnego⁸⁴ przypomina myśl Arystotelesa, „który twierdził, iż stawiać człowiekowi za cel tylko człowieka to zdrada człowieka i jego nieszczęście”⁸⁵. Istotą humanizmu jest więc dążenie człowieka do rozszerzenia jego twórczego uczestnictwa w świecie, a zatem dążenie do uczynienia człowieka bardziej ludzkim. Maritain twierdził, że ówczesny humanizm świecki wywodzi się z chrześcijańskiej tradycji, bowiem podkreśla ludzką godność, wolność oraz wartość bezinteresowności⁸⁶. Działania społeczne oraz społeczna odpowiedzialność człowieka stanowią podstawę rozważań francuskiego myśliciela Emmanuela Mouniera. Rozróżniając jednostkę, indywidualność, osobowość i osobę, filozof przeprowadził krytykę ówczesnej cywilizacji wskazując na perspektywę przebudowy społeczeństwa. Przemiana ta nie może dokonać się w rolach narzucanych, okolicznościowych działaniach czy też w pożądaniami budzących się w człowieku. Droga do własnej osoby prowadzi przez rozmyślanie, przez poszukiwanie swojego powołania oraz przez osobiste zaangażowanie⁸⁷. Natomiast zdaniem Karola Wojtyły każdy byt stworzony powinien osiągać całą pełni swą doskonałości, do której został uposażony w swojej naturze. Człowiek jako podmiot, poprzez refleksywność swojej świadomości powinien dotrzeć „do wnętrza czynów i wnętrza ich relacji z własnym »ja«”⁸⁸. Człowiek, jak pisze K. Wojtyła, przeżywa swoje czyny w obrębie własnego podmiotu, jako działanie, którego jest podmiotowym sprawcą. Działanie jego jest ujawnianiem tego, „co składa się na jego własne »ja«, czym to »ja« po prostu jest”⁸⁹.

Swoiste cechy myślenia i poznania skierowanego ku światu kultury charakteryzują szósty nurt orientacji humanistycznej przełomu dziewiętnastego i dwudziestego wieku. Wilhelm Dilthey wprowadził pojęcie *rozumienia* jako nieodzowną cechę poznania świata humanistycznego, a także podkreślał znaczenie tej koncepcji dla współżycia ludzi oraz

⁸² V. Leško: *Heidegger, »Bycie i czas« a problem dziejów filozofii (albo) Heidegger a problem dziejów filozofii*. Tłum. D. Bęben. „IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” 2010, nr 22, s. 63-74.

⁸³ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Sartre-Jean-Paul;3972496.html> (04.05.2024).

⁸⁴ J. Maritain: *Humanizm integralny*. Wydawnictwo Krąg, Warszawa 1981, s. 6.

⁸⁵ B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 229.

⁸⁶ Tamże.

⁸⁷ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Mounier-Emmanuel;3943902.html> (04.05.2024).

⁸⁸ K. Wojtyła: *Osoba i czyn: refleksywne funkcjonowanie świadomości i jej emocjonalizacja*. „Studia Theologica Varsaviensia” 1968, nr 6(1), s. 105.

⁸⁹ K. Wojtyła, T. Styczeń (red.): *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Drukarnia „Tekst”, Lublin 2000, s. 97.

przyswajania dorobku i bogactwa humanistycznego⁹⁰. W tym kierunku zmierzały również rozważania Floriana Znanieckiego, polskiego socjologa i filozofa kultury⁹¹.

Max Scheler podejmuje próbę określenia istoty człowieka i sądzi, że człowiek nie wyróżnia się tym, że prowadzi życie na wyższym poziomie, ale tym, że potrafi wznieść się ponad życie. Człowiek, dla niemieckiego filozofa, jest „duchem”, który traktuje świat jako zespół przedmiotów możliwych do zbadania, a sam również jest godny refleksji⁹².

Siódmą grupę humanistów łączy przekonanie, iż problematyka humanizmu skupia się wokół bezpośredniego stosunku człowieka do człowieka. Poza sferą powinności i obowiązków istnieje sfera, którą angielski pisarz i poeta John Ruskin nazywa sferą „wyświadczenia dobra”⁹³. Polski myśliciel, Edward Abramowski, przeciwstawiał się życiu niszczoneму przez brak miłości i podkreślał znaczenie i wartość związków przyjaźni⁹⁴. Kantowskiej etyce powinności przeciwstawiał się Jean-Marie Guyau, marząc o moralności, która nie wynika z poczucia obowiązku ani kary przed sankcjami. Nowa moralność wychodzi naprzeciw człowiekowi, by uściskać jego dłoń oraz by podnieść tego, który upada⁹⁵. Dyrektywę Guyau zrealizował Albert Schweitzer, dla którego jest ona głosem serca, a „człowieczeństwo polega na prawdziwie dobrym odnoszeniu się człowieka do człowieka”⁹⁶. Kontynuując myśl Ruskina, Martin Buber ukazuje dualizm więzi międzyludzkiej. Zdaniem M. Bubera tak jak świat ma dwojakie oblicze, tak też człowiek przyjmuje dwojakie postawy. Sięgając głębiej, dwojakie jest także *ja* człowieka, które jednak spotyka *ty* – drugiego człowieka, z którym wchodzi w relację⁹⁷. Pełnienie ról społecznych, w przekonaniu Bubera, charakteryzuje anonimowość oraz poczucie zwierzchności i zależności. Dopiero nawiązanie bezpośredniej wspólnoty pomiędzy ludźmi prowadzi do spersonalizowania relacji i stanowi drogę do humanizmu rozumianego jako konkretna wspólnota człowieka z człowiekiem.

⁹⁰ W. Dilthey: *O istocie filozofii*. Tłum. E. Paczkowska-Łagowska. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 19-20; E. Paczkowska-Łagowska: *Logos życia. Filozofia hermeneutyczna w kręgu Wilhelma Diltheya*. Gdańsk 2000, s. 180-181.

⁹¹ Ł. Skoczylas: *Upamiętnienia Floriana Znanieckiego w przestrzeni publicznej*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2021, nr 83(4), s. 239-255; <https://iderepublica.pl/znani-nieznani/indeks/florian-znaniecki/> (04.05.2024).

⁹² <https://www.edukator.pl/resources/page/max-scheler/3553> (04.05.2024); B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 231; T. Perz: *Świat wartości w ujęciu Maxa Schellera – konsekwencje pedagogiczne*. „Edukacja Humanistyczna” 2020, nr 1(42), s. 77-88.

⁹³ R. Kasperowicz: *Ruskin i prawda natury*. <https://www.autoportret.pl/artykuly/ruskin-i-prawda-natury/> (04.05.2024).

⁹⁴ A. Dziedzic: *Edward Abramowski*. <https://culture.pl/pl/artist/edward-abramowski> (04.05.2024).

⁹⁵ https://www.jamichon.nl/jam_writings/2008_guyau_life.pdf (04.05.2024).

⁹⁶ <https://www.reformacja-pomorze.pl/2020/04/07/albert-schweitzer1875-1965/> (04.05.2024).

⁹⁷ M. Buber: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Wydawnictwo PAX, Warszawa 1992, s. 39-40.

Powstanie takiej rzeczywistości międzyludzkiej wynika z potrzeby osób do przeżywania prawdy, a zarazem ma wpływ na odnowę w życiu wspólnoty⁹⁸.

Ósmy nurt humanizmu skupia swoją szczególną uwagę wokół istoty edukacji. Irving Babbitt dokonuje rozróżnienia pomiędzy humanizmem a humanitaryzmem, podkreślając, że humanista winien zajmować się doskonaleniem jednostki, aby mogła wybrać styl życia podporządkowanego tak zwanej woli wyższej. Louis Meylan wiąże natomiast humanitaryzm z humanizmem, który kieruje się ku stwarzaniu osoby ludzkiej. Edukacja ma przyczyniać się do rozwoju człowieka pełnego i zintegrowanego, do wzmacniania jego „sił duchowych”. Maurice Denis stał na stanowisku, że prawdziwe wychowanie nie polega na przygotowaniu człowieka do pełnienia ról społecznych i zawodowych, ale autentyczna edukacja służy „wyzwoleniu ludzkiego ducha”⁹⁹. Pedagog szwajcarski, Adolphe Ferrière, akcentował natomiast, by wychowanie humanistyczne przełomu dziewiętnastego i dwudziestego wieku rozwijało „w każdej jednostce to, co ma ona w sobie najgłębszego, oryginalnego i uniwersalnego zarazem”¹⁰⁰.

Refleksja dziewiątej grupy humanistów zorientowana jest ku przyszłości. Georg Picht zadania edukacyjne formułuje w pytaniu o przyszłość człowieczeństwa w człowieku i jego odpowiedzialności za stan nauki¹⁰¹. Aurelio Peccei wskazuje na konieczność wypracowania nowego humanizmu, który byłby sposobem życia umożliwiającym cywilizacji ludzkiej dalszy ciąg egzystencji¹⁰².

Konkluzje

Myśl humanistyczna kształtowana przez myślicieli helleńskich, a później przez ich rzymskich kontynuatorów rozkwitła ponownie w dobie odrodzenia jako nurt umysłowy, kulturalny, ale również moralny i jest kontynuowana w kolejnych epokach po współczesność. Uwzględniając uniwersalne wartości, stanowi jedną z podstawowych orientacji służących coraz lepszemu poznaniu i zrozumieniu człowieka, jego świata oraz tworzeniu warunków jego wielostronnego rozwoju¹⁰³. Wartości humanistyczne stanowią wielowiekowy dorobek

⁹⁸ M. Buber: *Problem człowieka*. Tłum. J. Doktor. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 89-93.

⁹⁹ <https://www.theartstory.org/artist/denis-maurice/> (04.05.2024).

¹⁰⁰ B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 234.

¹⁰¹ G. Picht: *Odwaga utopii. Wielkie zagadnienia z przyszłości*. W: G. Picht: *Odwaga utopii*. Tłum. K. Maurin, K. Michalski, K. Wolicki. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981, s. 119; H. Ciążela: *Etyka wobec rozwoju cywilizacji współczesnej i generowanych przez nią zagrożeń globalnych*. „Przegląd Filologiczny – Nowa Seria” 2012, nr 3(83), s. 255.

¹⁰² H. Ciążela: *Antycypacja idei »rozwoju trwałego i zrównoważonego« w koncepcji »nowego humanizmu« Aurelio Peccei*. „Problemy Ekorozwoju” 2007, nr 2(1), s. 59-67.

¹⁰³ T. Lewowicki: *O tożsamości...*, cyt. wyd., s. 16.

ludzkości, podkreślają bowiem godność człowieczeństwa i wskazują na sens ludzkiego istnienia. Stanowią źródło inspiracji pedagogicznych, są podstawą „wielu kierunków i prądów teorii pedagogicznej oraz przesłaniem dla oświatowej, wychowawczej i kształceniowej praktyki”¹⁰⁴.

Zdaniem Tadeusza Lewowickiego humanistykę można postrzegać jako nurt myśli dotyczącej człowieka, jego kondycji, rozwoju, kształtowania się, rozumienia jego zachowań, ale także świata idei, rzeczy, relacji międzyludzkich tworzonych przez człowieka, jego stylu, bądź stylów życia, a także jego sensu¹⁰⁵. Irena Wojnar podkreśla natomiast, iż humanizm jest sposobem myślenia i działania zorientowanego na wartości. Istnieje bowiem humanistyczna rzeczywistość, rzeczywistość świata wartości, powołania, obowiązków, która jest przeniknięta poczuciem sensu, służbą dobru człowieka i międzyludzkim wspólnotom¹⁰⁶. Humanistyczne priorytety to wartości podmiotowego człowieczeństwa, ludzkiej wrażliwości i wyobraźni, jego twórczej pracy, przyjmowania odpowiedzialności, zabiegania o godne relacje międzyludzkie i porozumienie w ramach wspólnoty. Dbając o jakość człowieka i jego podmiotową indywidualność edukacja winna zwracać uwagę na dobór treści i wartości oraz na dobór sposobów edukacyjnego działania. Priorytet wartości wysuwa na plan pierwszy kształcenie życiowych postaw. Szczególnie promowanymi postawami są: otwartość, wyobraźnia, zdolność do nieustannej samoedukacji i do intelektualnej autonomii przejawiającej się umiejętnością myślenia, ludzką twórczością oraz inicjatywą, a także dążeniem jednostki do współdziałania. Edukacja humanistyczna eksponuje osobę wychowanka pobudzając do samokształcenia, samorealizacji i samorozwoju uwzględniając indywidualną odrębność, ludzką osobową podmiotowość, jej zainteresowania, aspiracje i możliwości twórcze. Edukacja winna inspirować jednostkę do poznawania samej siebie, by mogła odpowiedzieć sobie na pytanie: *Kim jestem?* Ustalenie bowiem własnej odrębności i tożsamości wiedzie do uświadomienia sobie wymiarów własnego istnienia¹⁰⁷.

¹⁰⁴ T. Lewowicki: *O tożsamości...*, cyt. wyd., s. 17.

¹⁰⁵ Tamże, s. 15.

¹⁰⁶ I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji...*, cyt. wyd., s. 34.

¹⁰⁷ Tamże, s. 43-47.

1.2. Podmiotowość we współczesnych nurtach i teoriach wychowania

Związki pedagogiki z humanistyką są oczywiste, bowiem pedagogika poszukuje dróg do lepszego zrozumienia świata ludzi i świata ich idei, możliwości wzbogacania refleksji o wychowaniu, a zarazem humanistycznych przesłań dla praktyki wychowania¹⁰⁸.

Pedagogika jako dyscyplina naukowa była i jest częścią humanistyki, jest na nią otwarta i za nią podąża, by czerpać impulsy do własnego rozwoju, krytycznego oglądu, potwierdzenia tez, poglądów czy powstających ideologii¹⁰⁹. Pedagogika (gr. *paidagogiké*) jest nauką o wychowaniu, a jej przedmiotem jest działalność wychowawcza, która stawia sobie za cel „wyposażenie całego społeczeństwa, a przede wszystkim młodego pokolenia w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na swój własny rozwój”¹¹⁰. Pedagogikę rozumiemy szeroko, jest nie tylko nauką, ale również refleksją o wychowaniu. Refleksja o wychowaniu była uprawiana od wieków na różne sposoby i przez różne społeczeństwa¹¹¹. Stanowiła ona owoc kultury umysłowej, służąc jednocześnie rozwojowi i przekazowi tejże kultury. Ślady pozostawione w kulturach starożytnego Wschodu świadczą o istnieniu znaczącej kultury umysłowej. Kultury, „która mogła być przekazywana młodym pokoleniom tylko przy pomocy pewnego systemu wychowania i kształcenia”¹¹².

Pedagogika humanistyczna sięga swymi korzeniami do przełomu wieków czternastego i piętnastego, do okresu narodzin prądu umysłowego i kulturowego zwanego humanizmem, a związanego z odrodzeniem się ideałów kultury starożytnej Grecji i Rzymu, podkreślających godność i autonomię człowieka oraz jego prawo dążenia do pełnego rozwoju przyrodzonych mu możliwości. Swoje cele ukierunkowuje pedagogika humanistyczna na uformowanie osobowości ludzkiej, na ukształtowanie człowieka jako „osoby”. Osoba, która zrozumie humanistyczny sens swojego istnienia i podejmie się realizacji swojego świata osobowości wyjaśniając go, wytwarzając i przeobrażając rzeczy, a nade wszystko nadając tym rzeczom wartość¹¹³. Zatem proces wychowania zakłada wejście jednostki na drogę samokształcenia i samowychowania, które zawierają wzory osobowe oraz wzory etyczne istotne i cenne dla

¹⁰⁸ T. Lewowicki: *O tożsamości...*, cyt. wyd., s. 15-16.

¹⁰⁹ Tamże, s. 17.

¹¹⁰ W. Okoń: *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 285.

¹¹¹ T. Lewowicki: *O tożsamości...*, cyt. wyd., s. 23.

¹¹² S. Kot: *Historia wychowania*. Tom I. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 25.

¹¹³ B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1988, s. 50.

danej jednostki, a zarazem stanowiące podstawę dla osobistych celów wychowawczych osoby ku jej pełnej dojrzałości¹¹⁴.

1.2.1. Kształcenie osobowości przygotowaniem do życia

Pedagogika humanistyczna w ujęciu Bogdana Suchodolskiego, zwana *pedagogiką integralną*¹¹⁵, łączy intencje pedagogiki kształcenia osobowości i pedagogiki przygotowania do życia. Kształcenie w zakresie motywacji postępowania, pobudzania zainteresowań, odkrywania uzdolnień, intensyfikowania oraz wzbogacania nowych dyspozycji, pobudzania do ekspresji, kreatywności i samorealizacji, to kształcenie dążące do wzmacniania interakcji między człowiekiem a światem¹¹⁶. Wiesław Łukaszewski podkreśla wręcz, że bez całej złożoności i różnorodności świata nie można byłoby mówić o kształtowaniu osobowości, która to „jest następstwem interakcji ze światem, w którym człowiek żyje”¹¹⁷. Kształtowanie osobowości zatem może odbywać się w różnych aspektach, przejawiających się dążeniem jednostki do samorealizacji, będącej spełnieniem potencjalnych indywidualnych możliwości, procesem doskonalenia samego siebie¹¹⁸. Twórczy rozwój osobowości zachodzi wówczas, gdy człowiek bez żadnego zewnętrznego przymusu dokonuje wyboru działania oraz podejmuje odpowiedzialność za samo działanie, ale także za jego skutki. Człowiek jest podmiotem, kiedy postrzega siebie jako autora, a przede wszystkim jest autorem własnych czynności. Ponadto twórczy rozwój osobowości uwarunkowany jest poczuciem własnej tożsamości, kiedy człowiek spostrzega siebie samego jako jednostkę dającą się wyodrębnić z otoczenia, ale nie żyjącą w opozycji do niego. Zatem nieodzownym warunkiem rozwoju osobowości w toku samorealizacji jest przekonanie o podmiotowości oraz poczucie własnej tożsamości, ale także świadomość przynależności do określonej zbiorowości. Poczucie przynależności jest podstawą do spostrzegania siebie jako uczestnika wspólnoty, w której faktyczne działanie stanowi warunek samorealizacji¹¹⁹.

¹¹⁴ S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Wydawnictwo „Strzelec”, Kielce 1998, s. 71-72.

¹¹⁵ <https://wsp.edu.pl/pedagogika-bogdana-suchodolskiego-proba-charakterystyki-glownych-osi-problemowych-i-kierunkow-poszukiwan/> (04.05.2024); A. Szwarz: *Uczeń i treści kształcenia w myśli humanistycznej Bogdana Suchodolskiego*. <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/10893> (04.05.2024); Z. Kwieciński: *Kariologia pedagogiczna Bogdana Suchodolskiego*. „Nauka” 2023, nr 2, s. 125-150.

¹¹⁶ B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 239-260.

¹¹⁷ W. Łukaszewski: *Szanse rozwoju osobowości*. Książka i Wiedza, Warszawa 1984, s. 353.

¹¹⁸ Tamże, s. 379-380.

¹¹⁹ Tamże, s. 415-426.

1.2.2. Edukacja drogą rozwoju potencjału człowieka

W ujęciu amerykańskiego filozofa pochodzenia niemieckiego Ericha Fromma, pedagogika humanistyczna to również edukacja sprzyjająca rozwojowi potencjału ludzkiego, czyli realizacji natury ludzkiej, ale także kształcenie pobudzające gotowość jednostki do porzucenia władzy na rzecz sposobu życia personalnego wywodzącego się z miłości¹²⁰. Pedagogika ta wspiera poznanie siebie, poczucie własnej tożsamości, pewność i wiarę w siebie, świadomość wartości rozwoju własnej osobowości jak również rozwijania osobowości bliźnich. Uczy czerpania radości z dzielenia się z innymi, doznawania szczęścia, miłości i szacunku, a także rozwijania własnej sztuki kochania i krytycznego myślenia. Wzmacnia pojmowanie wolności jako szansy bycia samym sobą, jednak dąży do przewyciężenia narcyzmu, dążenia do maksymalnego redukowania chciwości, nienawiści¹²¹. Kształtuje świadomość destrukcyjnych dla rozwoju osobowego następstw zła i wreszcie pomaga zaakceptować fakt ograniczenia czasowego ludzkiej egzystencji¹²². Choć E. Fromm nie był pedagogiem, współcześni badacze jego dzieł są zgodni co do tego, że jego poglądy na temat etyki zachowań społecznych, nauczania i uczenia się znacząco wpłynęły na postrzeganie teorii i rzeczywistości wychowawczej przez samych pedagogów. Pedagogika Fromma nosi miano *pedagogiki radykalnego humanizmu*. Filozof wielką wagę przywiązuje do asertywności oraz obrony własnego humanum, kiedy zagrożone jest człowieczeństwo i godność osoby. Humanistyczna szkoła powinna brać pod uwagę element ludzki, promować postawy miłości, twórczości, rozumu i braterstwa. Zadaniem wychowawcy natomiast jest ukazanie wychowankowi możliwości wyboru w sposób prawdziwy i z miłością. Pedagog humanistyczny kieruje się głosem serca i realizmu, ponadto dostrzega w wychowanku potencjał jego sił rozwojowych, zdolności do samostanowienia i samorealizacji. Fromm wierzy w wolność i prawo człowieka do stawania się i bycia sobą. Reasumując, pedagogiką humanistyczną jest edukacja, która sprzyja rozwojowi preferencji każdej jednostki, a zatem ludzkiego potencjału¹²³.

¹²⁰ E. Fromm: *O sztuce miłości*. Tłum. A. Bogdański. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2001, s. 32-34; E. Fromm: *O byciu człowiekiem*. Tłum. M. Barski, Ł. Kozak. Wydawnictwo Vis-a-Vis Etiuda, Kraków 2013, s. 110.

¹²¹ E. Fromm: *Mieć czy być?* Tłum. J. Karłowski. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007, s. 47 i 53.

¹²² I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji...*, cyt. wyd., s. 27-34.

¹²³ E. Fromm: *O byciu człowiekiem...*, cyt. wyd., s. 80-85; B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty...*, cyt. wyd., s. 241-256.

1.2.3. Autonomia podmiotu emancypacją od przymusu

Pedagogia Thomasa Gordona, amerykańskiego pedagoga i psychologa, opiera się na teorii równoważnych stosunków interpersonalnych między ludźmi, zarówno dorosłymi, jak i między dorosłymi a dziećmi czy młodzieżą¹²⁴. „Każdy w tych relacjach musi być traktowany podmiotowo, z pełnym poszanowaniem jego praw i potrzeb”¹²⁵. Lansowana przez Th. Gordona metoda pedagogiczna oparta jest na akceptacji drugiego człowieka, takim, jakim on jest. Akceptacja umożliwia pielęgnowanie relacji, w których druga osoba może się osobowo rozwijać, przeprowadzać konstruktywne zmiany, uczyć się rozwiązywać swoje problemy, urzeczywistniać wszystkie swoje możliwości, stawać się bardziej twórczą i produktywną. Wyrażanie, komunikowanie akceptacji pomaga zdobywać poczucie własnej wartości, może przyspieszyć jego rozwój od zależności do samodzielności i samostanowienia¹²⁶. Dziecko, młody człowiek jest zdaniem Gordona indywidualnością mającą własne życie i swoją tożsamość. Dlatego też jako przedstawiciel *pedagogiki nieautorytarnej* preferuje następujące cele wychowania: autonomię, niezależność, twórczość, rozwój oraz realizację własnych możliwości, zdolność podejmowania odpowiedzialności za siebie, samokontroli i samooceny, autoafirmację i poczucie własnej wartości, a także autentyczność w wyrażaniu uczuć, ale również umiejętność współpracy z innymi oraz zdolność respektowania ich potrzeb, indywidualną produktywność człowieka w realizowaniu swoich życiowych możliwości. Naczelnym celem wychowania jest szeroko rozumiany rozwój małego, młodego człowieka, który powinien wynikać z istniejącego w nim potencjału osobowego. Pedagogia Gordona dysponuje własną orientacją aksjologiczną, bowiem preferuje emancypację od jakiegokolwiek przymusu. Jest ona klasycznym przykładem wychowania emancypacyjnego¹²⁷.

1.2.4. Interakcjonizm – sposobem wychowania

Paulo Freire, czołowy ideolog *pedagogiki emancypacyjnej*, wskazuje na dwa aspekty emancypacji: subiektywny, polegający na opanowaniu umiejętności uczenia się przez dialog z nauczycielem oraz obiektywny, polegający na podjęciu walki politycznej przeciwko

¹²⁴ Th. Gordon: *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. Tłum. A. Makowska, E. Sujak. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000, s. 268-286.

¹²⁵ B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty...*, cyt. wyd., s. 148.

¹²⁶ Th. Gordon: *Wychowanie bez porażek...*, cyt. wyd., s. 35-37.

¹²⁷ B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty...*, cyt. wyd., s. 147-157.

wszelkim formom zbytecznej dominacji¹²⁸. Dialog pedagogiczny, zdaniem P. Freirego jest procesem międzyludzkim, dzięki któremu dialogiczna jedność *ja* i *ty*, która wymaga zniesienia społecznego dystansu między uczniem a nauczycielem, nadaje ludzkiemu życiu wartość humanistyczną. Emancypacja jest komunikacją, a zatem wychowanie jest działaniem komunikacyjnym, interakcjonistycznym. Wychowanie emancypacyjne stało się teoretyczną ofertą dla pedagogów, ze względu na eksponowanie w niej idei podmiotowości wychowanka. Kształcenie i wychowanie winno sprzyjać procesowi nabywania przez osoby kompetencji podmiotowych, pozwalających im na poznawanie siebie, na budowanie poczucia własnej wartości oraz autonomii moralnej, a także zdolności do suwerennego kierowania własnym życiem i rozwojem na drodze do samorealizacji. Zasadniczą podstawą wszelkich form wychowania emancypacyjnego jest dla Freirego postawa autentycznej miłości wobec ludzi¹²⁹.

Emancypacja, zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak, jest jedną z wielkich narracji, które znajdują odzwierciedlenie w projektach edukacji, charakteryzuje ją zaangażowanie w praktykę nakierowaną na zmianę statusu zasad równości, wolności i sprawiedliwości w regułach życia społecznego. Edukacja emancypacyjna niesie ze sobą ideę podmiotowego uwalniania się od ograniczeń ku samodzielnemu zmienianiu własnego położenia. Zatem „świadome uczestniczenie w procesach emancypowania się jest generowane przez poczucie mocy sprawczej nakierowanej na podmiotowo ważne cele oraz poczucie osobistej odpowiedzialności”¹³⁰. M. Czerepaniak-Walczak definiuje pedagogikę emancypacyjną jako nurt zintegrowanego myślenia i działania, który skupiony jest na rozwoju podmiotowej świadomości. Pedagogikę tą cechuje uczestnictwo i decyzyjność wszystkich jej podmiotów, to znaczy zarówno nauczycieli jak i uczniów, na każdym etapie procesu dydaktyczno-edukacyjnego. Realizuje się ona „poprzez tworzenie warunków rozwoju podmiotowego mówienia własnym głosem i świadomego uczestniczenia w zmienianiu siebie i swojego świata życia”¹³¹.

1.2.5. Dwuwymiarowość relacji międzyludzkiej

Martin Buber, czołowy przedstawiciel filozofii dialogu, podkreśla dwuwymiarową wzajemność oddziaływania relacji *ja-ty*. Po pierwsze człowiek dokonuje wyboru, z kim

¹²⁸ J. Witkowski: *Paulo Freire i jego podejście do edukacji*. <https://globalna.ceo.org.pl/materialy/paulo-freire-i-jego-podejscie-do-edukacji/> (04.05.2024).

¹²⁹ B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty...*, cyt. wyd., s. 283-300.

¹³⁰ M. Czerepaniak-Walczak: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 7.

¹³¹ Tamże, s. 60.

wchodzi w relację: „Ty, spotyka mnie. Lecz to ja wchodzę w bezpośrednią relację z nim. Relacja to wybór, a jednocześnie bycie wybranym [...]”¹³². Zatem człowiek może wybierać relację lub zostać wybranym do relacji z drugim człowiekiem, która pozwala mu lepiej określić samego siebie. Relacja *ja-ty* winna być jednak relacją wzajemności i partnerstwa. Dwuwymiarowość relacji pomiędzy *ja* i *ty* to także moja postawa względem *ty*: „Moje *ty* działa na mnie tak, jak ja działałam na nie”¹³³. Następnie M. Buber zaznacza, że w relacji może powstać dialog, który jest postępowaniem ludzi wobec siebie, jeśli nawiązują między sobą komunikację¹³⁴. Ideą regulatywną dialogu jest konsensus, polegający na uzgodnieniu reprezentowanych poglądów lub przynajmniej wypracowaniu wspólnego, wygodnego dla obu stron stanowiska. Prawdziwy dialog to jednak nie tylko relacja komunikacyjna, wymaga bowiem akceptacji inności drugiego człowieka¹³⁵. Przyjęcie go takim jakim jest pozwala, by mogła powstać wspólna więź. Twierdził, że „człowiek staje się osobą dopiero w relacji do *ty*”¹³⁶. Przedstawiciel *pedagogiki dialogu* podkreśla także, że podejmowanie relacji z drugim człowiekiem winno zasadzać się na miłości¹³⁷. Cenna jest tu także szczerść i konkretność, ponieważ kiedy rozmówcy zajmują się wyłącznie swoim *ja*, wówczas nie mamy do czynienia z dialogiem¹³⁸. Dialog w ujęciu Bubera toczy się zatem w relacji wzajemnego, równoważnego i zwrotnego zaangażowania. Nosi cechy otwartości, bliskości, podkreśla podmiotowość, wartość i ważność partnerów spotkania. Relacyjny charakter bytu ludzkiego, jak pisze Bogusław Milerski, spełnia się w dialogicznym kontakcie z drugim człowiekiem. Jednostkowe *ja* przebywa w relacji z konkretnym *ty*, a podstawową formą kontaktu jest słowo, poprzez które osoby budują własną tożsamość. Wymiana słów prowadzi zatem nie tylko do przedmiotowego poznania rzeczywistości, ale także do budowania jednostkowej podmiotowości. Dzięki dialogowi dochodzi do zbliżenia poznawczego oraz do spotkania, w którym *ja* i *ty* otwierają się na siebie wzajemnie, lecz również „są dla siebie nawzajem”. Wówczas to może dokonać się wewnętrzna przemiana człowieka oraz jego egzystencji¹³⁹. Zatem zadaniem człowieka jest stawanie się w pełni człowiekiem, a „dzięki

¹³² M. Buber: *O Ja i Ty*. Tłum. B. Baran. W: B. Baran (red.): *Filozofia dialogu*. Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1991, s. 42.

¹³³ Tamże, s. 45.

¹³⁴ M. Buber: *Ja i Ty...*, cyt. wyd., s. 209 i 214.

¹³⁵ Tamże, s. 135.

¹³⁶ Tamże, s. 31.

¹³⁷ M. Buber: *O Ja i Ty...*, cyt. wyd., s. 44.

¹³⁸ M. Buber: *Ja i Ty...*, cyt. wyd., s. 228.

¹³⁹ B. Milerski: *Pedagogika dialogu...*, cyt. wyd., s. 29-42.

autentycznemu dialogowi prowadzącemu do spotkania może dokonać się przemiana życiowa wychowanka”¹⁴⁰.

Źródłem filozofii dialogu były również inspiracje biblijne, a schemat myślenia dialogicznego odnajdujemy u twórcy teologii dialektycznej Karola Bartha. Pisząc o Bogu jako o *Ty*, ujmuje stosunek człowieka do Boga w kategoriach dialogicznych. Również relacja człowieka z człowiekiem w obrębie wspólnoty ludzkiej jest relacją dialogiczną¹⁴¹.

Filozofia dialogu, ukazała istotnościowe warunki dialogu i człowieka jako istoty dialogicznej, kładąc podwaliny pod rozwój oryginalnej koncepcji wychowania. Dialog nie jest jedynie kategorią metodyczną, lecz również ontyczną, wyznaczającą przesłanki ludzkiej egzystencji, tożsamości człowieka i jego podmiotowości, a zarazem podkreśliła wspólnotowy charakter człowieka¹⁴².

1.2.6. Urzeczywistnianie własnego człowieczeństwa

Z filozoficznej koncepcji człowieka – szwajcarskiego pedagoga Johanna Heinricha Pestalozziego¹⁴³ – czerpał Arthur Brühlmeier i przedstawił osobę ludzką jako istotę egzystującą w trzech bytach: naturalnym, społecznym i moralnym. Człowiek w swoim życiu doznaje wielu dylematów ze względu na konflikt zachodzący pomiędzy naturalnymi potrzebami a zobowiązaniami, które wynikają z faktu naszego społeczno-zawodowego zaangażowania. A. Brühlmeier zastanawia się nad zagadnieniem czy: „Uprawianie zawodu nauczycielskiego może dla pojedynczego nauczyciela być równocześnie drogą do urzeczywistnienia własnego człowieczeństwa?”¹⁴⁴. Powracając do klasycznego, trychotomicznego modelu człowieka stanowiącego jedność ciała, umysłu i ducha wskazuje na zasadność kształcenia holistycznego. Przeciwstawia się zatem jednostronnemu, instrumentalnemu myśleniu współczesnej pedagogiki, dychotomicznemu modelowi kształcenia, które postrzega i określa jako wychowanie funkcjonalne i wychowanie intencjonalne. Pragnąc wykluczyć niezamierzone pedagogicznie wpływy środowiska oraz wpływ wybiórczego ukierunkowania socjalizacji proponuje duchową *pedagogię miłości*, bowiem prawdziwe człowieczeństwo osiągamy dopiero poprzez aktywność w sferze

¹⁴⁰ B. Milerski: *Pedagogika dialogu...*, cyt. wyd., s. 38.

¹⁴¹ K. Barth: *Der Römerbrief. (1922)*. Theologischer Verlag Ag, Zürich 1989, s. 466-467.

¹⁴² B. Milerski: *Pedagogika dialogu...*, cyt. wyd., s. 39.

¹⁴³ <https://jhpestlozzi.org/> (04.05.2024).

¹⁴⁴ A. Brühlmeier: *Edukacja humanistyczna*. Tłum. I. Pańczakiewicz. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 12.

moralnej. Brühlmeier w centrum wychowania jako pobudzania i wspierania rozwoju ucznia sytuuje za J.H. Pestalozzim miłość.

1.2.7. Respektowanie podmiotowości

Głęboko humanistyczny, choć niepopularny w naukach o wychowaniu, jest pogląd polskiej pedagog Marii Łopatkowej, która na kartach swojej książki „Pedagogika serca” stawia pytanie: *Kim jest człowiek wobec drugiego człowieka i jaki być powinien?* Nurt współczesnej pedagogiki, który nawiązuje do przeświadczeń psychologów humanistycznych Abrahama Harolda Maslowa¹⁴⁵ i Carla Ransoma Rogersa¹⁴⁶, nazwany został przez M. Łopatkową *pedagogiką serca*¹⁴⁷. Łopatkowa wskazuje na destruktywny wpływ pedagogiki autorytarnej stosowanej zarówno ze strony autokratycznych rodziców, jak i apodyktycznych nauczycieli oraz na nierespektowanie podmiotowości wychowanka w toku jego edukacji i wychowania. Pozytywną rolę w kształceniu i wychowaniu spełnia wychowywanie przez wzory osobowe, jak i bycie wzorem osobowym osobiście. Wzorowanie się na kimś jest osobistym wyborem człowieka i nie odbiera mu jego wolności. Nie zagraża również autonomii jednostki, bowiem to ona dokonuje wyboru z jakiego wzoru pragnie dla siebie czerpać. Również indywidualność człowieka nie zostaje naruszona, ponieważ „nie przyjmuje z zewnątrz niczego, co obce”¹⁴⁸. Pedagogika Łopatkowej bazuje na ufności w rozwój i obronę społeczeństwa, w którym wychowawca i nauczyciel, by dotrzeć do osobowości ucznia, powinien promować wychowanie afirmujące miłość. Celem pedagogiki serca powinno być zatem „takie wychowanie człowieka dobrego, który urzeczywistniając miłość, mógłby powiedzieć o sobie: *amo ergo sum*, co oznacza: *kocham, więc jestem*”¹⁴⁹.

Konkluzje

Desygnat *humanistyczny*, stanowiący rdzeń pedagogiki humanistycznej, wskazuje, że naczelną jej wartością jest człowiek i jego dobro. Dobro człowieka jest tu utożsamiane z jego rozwojem, rozwojem jego osobowości, którą „określimy, jako system cech podmiotu

¹⁴⁵ https://nowestandardy.pl/nauka/info/abraham_harold_maslow.php (04.05.2024).

¹⁴⁶ <https://vissalutis.pl/blog/carl-rogers-ikona-psychoterapii/>, E. Dybińska: *Teoria humanistyczna Carla Rogersa*. <http://dybinska.pl/rogers-carl.html>, <https://www.wrelacji.pl/psychoterapia-strefa-wiedzy/psychoterapia-humanistyczna-carl-rogers/27/1/2017> (04.05.2024).

¹⁴⁷ M. Łopatkowa: *Pedagogika serca*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 7.

¹⁴⁸ Tamże, s. 184.

¹⁴⁹ Tamże, s. 224.

ludzkiego”¹⁵⁰. Pedagogika humanistyczna od zarania stawia sobie za cel uformowanie osobowości człowieka. Proces kształtowania osoby jest *de facto* procesem przebiegającym w trakcie całego życia jednostki i dokonuje się w doświadczanych przez nią sytuacjach, a także w toku swojej różnorodnej działalności.

Wychowanie i kształtowanie osoby to proces złożony, odnosi się zarówno do sfery poznawczo-instrumentalnej, jak i „sfery aksjologicznej, która dotyczy kształtowania w świadomości człowieka jego stosunku do świata i ludzi oraz jego przekonań, postaw i wartości”¹⁵¹. Niewątpliwie każdy nauczyciel jest pedagogiem, przekazuje bowiem nie tylko wiedzę, ale również wartości osobowe. Wartości te są nieodzowne, postrzegane jako *conditio sine quo non*, wiodące do dobra człowieka, to znaczy jego wszechstronnego rozwoju. Program humanistycznej pedagogiki implikuje realizację takich wartości jak: autentyzm, szacunek, tolerancja, otwartość, partnerstwo, kooperacja, samoświadomość, asertywna komunikacja, dyskusja, refleksyjność, autokorekta, ale także życzliwość, serdeczność i wdzięczność, które wyzwalają szczęście, radość czy zadowolenie, inspirują także działania progresywne i rozwojowe¹⁵².

Opisana w niektórych współczesnych nurtach i teoriach wychowania podmiotowość, stawia w centrum pedagogicznych zainteresowań i oddziaływań wychowanka, jako jednostkę i indywiduum o niepowtarzalnym ukonstytuowaniu osobowym. Wybrane nurty i teorie nakreślają metody wspierania osoby w poszukiwaniu i kształtowaniu jej tożsamości i osobowości na drodze emancypacji od przymusu, pobudzania do autonomicznego rozwoju własnych preferencji, wchodząc w aksjologicznie podbudowany dialog. Respektując podmiotowość, otwierają przestrzeń samorealizacji oraz samorozwoju na drodze człowieka do człowieczeństwa.

¹⁵⁰ J. Ratajczak: *Dzielenie się wiedzą w pedagogice humanistycznej. Humanistyczne forum*. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne „Perspektiva” 2009, nr 2(15), s. 129-130.

¹⁵¹ A. Kokieli: *W poszukiwaniu humanistycznych treści wychowania*. W: T. Strawa (red.): *Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych*. „Pedagogium”, Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2003, s. 251.

¹⁵² J. Ratajczak: *Dzielenie się wiedzą...*, cyt. wyd., s. 130-131.

Rozdział II

Fenomen idei podmiotu i podmiotowości

Wprowadzenie

Prowadząc badania nad upodmiotowieniem ucznia w toku procesu dydaktycznego protestanckiej edukacji religijnej, stawiam pytania o źródła podmiotowości jednostki ludzkiej. Zagadnienie podmiotowości człowieka już od zarania myśli filozoficznej poruszało wiele umysłów do refleksji nad jego istotą. Adriana Warmbier podkreśla, że należy ono do podstawowego obszaru tejże refleksji, ale jest zarazem przedmiotem nieustannego sporu¹⁵³. Olga Urban pisze, że refleksja naukowa nad podmiotowością jednostki ma swoje źródła „w tych ideach filozofii tradycyjnej, które zaliczane są do indeterministycznych ujęć funkcjonowania człowieka”¹⁵⁴. Problematyka podmiotowości i istota podmiotu są również przedmiotem zainteresowania takich dyscyplin naukowych jak: psychologia, antropologia, socjologia, pedagogika oraz wielu innych, które dokonują oglądu fenomenowi idei podmiotu, a zatem i oglądu oraz analizy zagadnienia podmiotowości. Naukowcy zgadzają się co do tego, iż granice pomiędzy dyscyplinami naukowymi, jak również pomiędzy polami badawczymi poszczególnych dyscyplin nie są wyraźne, a niejednokrotnie także nachodzą na siebie, dlatego też rozważania w zakresie problematyki podmiotowości człowieka często przybierają charakter interdyscyplinarny¹⁵⁵.

Pojęcie – podmiotowość – jest wprawdzie określeniem utworzonym w dwudziestym wieku, jednak swą problematyką wkracza w całą tradycję humanizmu. Humanizm bowiem, od zarania, formułował różnorodne koncepcje świadomości ludzkiej, jak również koncepcje granic poznania i ewaluacji, kreatywności człowieka, wolności i odpowiedzialności, innymi słowy – koncepcje człowieka, będące w swej istocie koncepcjami podmiotu¹⁵⁶. Podmiotowość ujmowana jest zatem w różnych kontekstach, uwarunkowanych od przyjmowanych koncepcji człowieka, jego miejsca i funkcji w świecie. Na przestrzeni dziejów, jak pisze Tadeusz Lewowicki, podmiotowość istoty ludzkiej dla jednych była

¹⁵³ A. Warmbier (red.): *Spór o podmiotowość – perspektywa interdyscyplinarna*. Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2016, s. 7.

¹⁵⁴ O. Urban: *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych*. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2008, s. 202.

¹⁵⁵ U. Ostrowska: *Idea podmiotu i podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*. W: J. Niemiec, A. Popławska (red.): *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*. Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, PRYMAT, Białystok 2009, s. 25.

¹⁵⁶ M. Nowicka-Kozioł: *Wprowadzenie*. W: M. Nowicka-Kozioł (red.): *Wybrane aspekty podmiotowości w wychowaniu*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1999, s. 6.

jakością nadawaną ludziom przez Boga, ich siłą, umiejętnością określania i podejmowania działań równocześnie formujących tych ludzi w dążeniu do spełniania obranych przez nich ideałów, wzorów czy norm. W innych ujęciach podmiotowość uznawano jako wynik oddziaływań społecznych, warunkujących kształtowanie człowieka. Omawiane zagadnienie może być również spostrzegane jako wynik wszystkich proponowanych uwarunkowań, jednak różnorodnych ujęć podmiotowości nie można sprowadzić do jednego wymiaru¹⁵⁷.

Na gruncie pedagogiki, jak wskazuje Ewa Kubiak-Szyborska, definiowanie pojęć podmiotu i podmiotowości ma swoje źródła w interpretowaniu miejsca i roli człowieka w świecie. W perspektywie nauk o wychowaniu, zdaniem E. Kubiak-Szyborskiej, istotne jest „przyjęcie stanowiska, że podmiot i podmiotowość są dynamicznymi zjawiskami uwikłanymi w świadomą indywidualną i zbiorową aktywność człowieka”¹⁵⁸. Podmiotowość zatem może zaistnieć w wyniku świadomego i ukierunkowanego działania jednostki ludzkiej. Postrzegana jako atrybut człowieka jest szczególnym fenomenem w relacjach podmiotu z elementami świata i życia¹⁵⁹.

2.1. Geneza i istota idei podmiotu i podmiotowości

Idea podmiotu i podmiotowości, jak ujmuje to Urszula Ostrowska, sięga swymi korzeniami do starogreckiej myśli filozoficznej, koncentrującej swoje rozważania na człowieku, stojącym w starożytnym świecie w centrum filozoficznych rozważań¹⁶⁰. Wówczas najbardziej podstawową formą uchwytowania siebie była, jak pisze A. Warmbier, powszechność idei identyfikującego samoodniesienia, przy czym starożytni myśliciele, jak Sokrates oraz Platon zaproponowali bardziej rozwiniętą jej formę w połączeniu z delficką maksymą *gnōthi seauton* – poznaj samego siebie. Człowiek zatem, w myśl tej maksymy, posiada zdolność refleksyjnego odnoszenia się do samego siebie, rozpoznawania siebie jako podmiotu myślącego, mówiącego, decydującego, działającego, a także doznającego. Zatem rozwijająca się w człowieku zdolność świadomej relacji do samego siebie stanowi podstawę samokształtowania się człowieka¹⁶¹. Chociaż z perspektywy czasu samoodniesienie identyfikujące stanowiło najuboższy rodzaj subiektywnego uchwycenia samego siebie¹⁶²,

¹⁵⁷ T. Lewowicki: *Podmiotowość w edukacji*. W: W. Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 596.

¹⁵⁸ M. Czerepaniak-Walczak: *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna...*, cyt. wyd., s. 78.

¹⁵⁹ Tamże, s. 76-78.

¹⁶⁰ U. Ostrowska: *Idea podmiotu i podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 25.

¹⁶¹ A. Warmbier: *Spór o podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 8-9.

¹⁶² P. Ricoeur: *O sobie samym jako innym*. Tłum. B. Chelstowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 46-68.

to stworzyło fundament dla rozwoju idei podmiotu i podmiotowości. Natomiast podstaw logiczno-ontologicznych podmiotu doszukuje się już u Arystotelesa, który utworzył pojęcie *hypokeimenon* wskazujące na istnienie czegoś, co znajduje się u spodu czegoś, pod czymś¹⁶³. Łacińskim odpowiednikiem tego terminu jest *subiectum* – podmiot; *subiectio* – położenie; *subicere* – podkładać, poddać. Zatem podmiotem jest „to, w czym coś tkwi lub jest zawarte, czemu coś przysługuje; ośrodek aktywności, sprawca aktów poznawczych, wolitywnych, emocjonalnych itd.”¹⁶⁴.

W filozofii starożytnej Dalekiego Wschodu człowiek był traktowany jako wartość najwyższa, której przysługuje godność. Istota ludzka w swojej podmiotowości dąży do doskonałości, do pełnej samorealizacji, próbując tak urzeczywistnić swój idealny obraz. Starożytność europejska, chociaż nie podjęła wprost problemu podmiotowości, niemniej jednak wywarła wpływ na refleksję wielu myślicieli starożytnych¹⁶⁵. Obok filozoficznego ujęcia podmiotowości, jak pisze O. Urban, pojawiło się również drugie – teologiczne źródło naukowej kategorii podmiotu¹⁶⁶. Człowiek zyskał swoją podmiotowość w chrześcijaństwie, gdyż otrzymał od Boga rozumną i czującą duszę oraz uzyskał wolność i towarzyszące temu poczucie odpowiedzialności. „Odpowiada on przed Bogiem, a raczej odpowie dopiero na Sądzie Ostatecznym. Całym swoim życiem, czynami i myślami człowiek pracuje na swój duchowy wizerunek, będący przedmiotem boskiej oceny. Zyskuje on podmiotowość, ale jest nadal zależny od oceny instancji nieziemskiej”¹⁶⁷. Myśl średniowieczna natomiast postrzega człowieka jako podmiot władz wegetatywnych i zmysłowych, jako istotę składającą się nie tylko z ciała, ale i z ducha, a także z woli i intelektu, i ujmuje jego podmiotowość terminem *compositum humanum*¹⁶⁸.

Rozważania nad fenomenem idei podmiotu niemal od zawsze były obecne w myśli ludzkiej, niemniej jednak dopiero od czasów nowożytnych, głównie za sprawą jednego z najwybitniejszych uczonych siedemnastego wieku, francuskiego filozofa – René Descartesa – zaczęły stanowić jedno ze znaczących zagadnień dotyczących człowieka i ludzkości¹⁶⁹. Kartezjusz, uznawany za ojca filozofii podmiotu, zaproponował homogeniczne ujęcie

¹⁶³ M. Drwięga: *Spór o podmiot w filozofii*. W: A. Warmbier (red.): *Spór o podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 23.

¹⁶⁴ J. Herbut: *Podmiot*. W: J. Herbut (red.): *Leksykon filozofii klasycznej*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 425-426.

¹⁶⁵ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność – podmiotowość – samorealizacja – tolerancja – twórczość – wyobraźnia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 25.

¹⁶⁶ O. Urban: *Podmiotowość jednostki ludzkiej...*, cyt. wyd., s. 203.

¹⁶⁷ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 26.

¹⁶⁸ W. Łagodzki, G. Pyszczek (red.): *Filozofia. Leksykon PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 261-262.

¹⁶⁹ U. Ostrowska: *Idea podmiotu...*, cyt. wyd., s. 25.

subiektywności, to znaczy przejrzyste dla siebie *cogito* przyjmujące pozycję władcy siebie i wszechświata oraz podporządkowujące całą rzeczywistość pewności swojej wiedzy¹⁷⁰. W perspektywie filozoficznej poleganie człowieka na potędze własnego rozumu miało prowadzić do poznawczego postępu całej ludzkości¹⁷¹. R. Descartes dokonał wyraźnego rozgraniczenia dwóch rzeczywistości. Odróżnił widzialny obiektywny świat przedmiotów od świata podmiotowego, który istniał jako świat subiektywny. Podmiot natomiast postrzegał jako istotę myślącą i czującą zarazem, a zatem posiadającą również zdolność przeżywania doświadczanej rzeczywistości oraz kreowania idei¹⁷².

Immanuel Kant, filozof niemiecki i jeden z najwybitniejszych myślicieli europejskich osiemnastego wieku, nakreślił ideę człowieczeństwa – twierdził, że „człowiek i w ogóle każda istota rozumna *istnieje* jako cel sam w sobie”¹⁷³. Zdaniem I. Kanta tylko istota rozumna posiada wolę, która jest praktycznym rozumem. Podmiot zaś, daje się praktycznie kierować rozumem i powinien postępować według obiektywnej zasady, ważnej dla każdej rozumnej istoty. Imperatyw ten nakazuje, aby każdy postępował w swoim życiu zgodnie z maksymą, która mogłaby się stać prawem powszechnym¹⁷⁴. Zawarte w podmiocie człowieczeństwo, w którym tkwią zadatki większej doskonałości, kierować się będzie dobrą wolą w stosunku do wszystkich przedmiotów. Kant uznał opozycję: podmiot – przedmiot, a dokonując analizy struktury podmiotowości, wyróżnił dwie kategorie. Podmiotowość egzystencjalną, kiedy staje się źródłem myślenia podmiotu refleksyjnego oraz podmiotowość kategoriałną, gdy podmiot staje się przedmiotem myślenia w akcie poznania samego siebie¹⁷⁵. Do tak ujmowanej koncepcji podmiotowości nawiązywali egzystencjaliści, personaliści i fenomenologowie.

W filozofii egzystencjalizmu, której najwybitniejszym przedstawicielem był Jean-Paul Sartre, francuski filozof, pisarz i publicysta dwudziestego wieku, podmiotowość łączy się ze świadomością własnej świadomości. J.-P. Sartre pisze, że „każda świadomość istnieje jako obecność dla siebie (*présence à soi*)”¹⁷⁶. Inaczej ujmując, Sartre twierdzi, że podmiot nie

¹⁷⁰ A. Warmbier: *Spór o podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 8-10.

¹⁷¹ A. Męczkowska: *Podmiot*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 452-454.

¹⁷² R. Descartes: *Rozprawa o metodzie dobrego powodowania swoim rozumem i szukania prawdy w naukach*. Tłum. T. Boy-Żeleński, <https://wolnelektury.pl> (08.04.2024); J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 26.

¹⁷³ I. Kant: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Tłum. M. Wartenberg. Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2001, s. 45.

¹⁷⁴ Tamże, s. 30-38.

¹⁷⁵ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 26; I. Kant: *Uzasadnienie metafizyki moralności...*, cyt. wyd., s. 24-61.

¹⁷⁶ J.P. Sartre: *Samoświadomość i samopoznanie*. Tłum. M. Chojnacka. „Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej AVANT”, Wol. X, nr 3/2019, s. 20.

może być sobą, ponieważ on jest dla siebie. Nie jest też zdolny do tego, aby nie być sobą. Człowiek zatem, stając się podmiotem myślącym, czującym i działającym w świecie obiektywnym, zyskuje samoświadomość/samopoznanie¹⁷⁷. Poczucie wyodrębnienia się jednostki ze świata przedmiotów, świata rzeczy i świata ludzi oraz innych świadomości, wskazuje na rozwój podmiotowości. „Świadomość własnej odrębności i świadomość istnienia własnej świadomości jest wyrazem upodmiotowienia jednostki”¹⁷⁸. To właśnie egzystencjalizm podkreśla, że samoświadomość, którą Sartre określa również jako świadomość samego siebie oraz świadomość siebie¹⁷⁹, jest konstytutywną cechą podmiotowości.

W nurcie personalizmu punktem odniesienia wszelkich analiz „jest ontologiczno-aksjologiczna koncepcja człowieka jako osoby, stanowiącej byt w sobie i dla siebie”¹⁸⁰. Człowiek, żyjąc w świecie rzeczywistych przedmiotów, nie poddaje się uprzedmiotowieniu, jest bowiem integralną osobą ludzką – sam jest podmiotem, przerastającym otaczającą go rzeczywistość¹⁸¹. Człowiek pytając o sens i cel życia, przekracza poziom naturalnego prawa konieczności – szuka Boga i dąży do Niego¹⁸². Personalizm eksponuje znaczenie osoby ludzkiej, „będącej emanacją czystej podmiotowości”¹⁸³, zawierającej pierwiastek duchowy, a zatem pretendującej do rangi wartości najwyższej. Osoba ludzka, posiadająca świadomość siebie oraz świadomość własnej odrębności i wyjątkowości, „jest istotą kochającą i pełną nadziei, wierzy w siebie i wierzy w istnienie Istoty Najwyższej. Na ludzką podmiotowość nie tylko składa się samoświadomość, miłość, wiara i nadzieja, ale cała istotowość człowieka zarówno w wymiarze duchowym, jak i cielesnym”¹⁸⁴. Czesław Stanisław Bartnik pisze natomiast, że człowiek staje się osobą dzięki tworzeniu oraz przeżywaniu wartości, a poprzez prawdę, dobro i piękno dokonuje się samorealizacja. Realizacja prozopoiczna związana jest z całym zwartym systemem wartości, w którym na czoło wysuwa się wolność. Wolność jawi się jako wolność wyboru, działania, tworzenia, estetyczna, kulturowa, moralna, wolność wyrazu osobowego, a wreszcie wolność formowania osoby¹⁸⁵. „W aspekcie teodycealnym

¹⁷⁷ J.P. Sartre: *Samoświadomość i samopoznanie...*, cyt. wyd., s. 10-17.

¹⁷⁸ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 27.

¹⁷⁹ J.P. Sartre: *Samoświadomość i samopoznanie...*, cyt. wyd., s. 20.

¹⁸⁰ F. Adamski: *Personalizm i pedagogika personalistyczna*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 349.

¹⁸¹ Tamże, s. 349–350.

¹⁸² M. Nowak: *Personalistyczne wychowanie*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 353.

¹⁸³ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 27.

¹⁸⁴ Tamże.

¹⁸⁵ Cz.S. Bartnik: *Personalizm*. Oficyna Wydawnicza Czas, Lublin 1995, s. 262-264.

człowiek posiada źródło swej wolności w Bogu [...], Bóg – choć ukryty – jest zawsze obecny w samorealizacji ludzkiej”¹⁸⁶.

Fenomenologia, jako kierunek filozoficzny zainicjowany przez Edmunda Husserla na początku dwudziestego wieku, nawiązuje bezpośrednio do wątków kartezjańsko-kantowskich. E. Husserl jednak stara się na nowo uchwycić *ja* transcendentalne jako czyste *ja*¹⁸⁷, które wraz z zagadnieniem czystego podmiotu bezpośrednio łączy się z problematyką świadomości¹⁸⁸. Świadomość otrzymuje pewną właściwość, a jest nią intencjonalność, polegająca na uznaniu, że świadomość zawsze posiada jakąś treść i charakteryzuje wszelkie sposoby odniesienia do świata. „Intencjonalnym charakterem odznaczają się różne typy aktów: wyobrażenia, spostrzeżenia, uczucia, wola itp.”¹⁸⁹. Nośnikiem sensu dla fenomenologa są przeżycia, a nie tylko wyrażenia i sądy¹⁹⁰. Husserl pisze, iż „oczywiście nie chodzi nam tylko o sądy istotne subiektywnie, których waga ograniczona jest do podmiotu empirycznego, ale również o te, które w ogóle obiektywnie są ważne dla każdego podmiotu”¹⁹¹.

Istotą przekształcającą świat materialny i społeczny był dla marksistów człowiek działający w rzeczywistości, gdyż w następstwie swojego sprawstwa zmienia on obiektywne warunki własnej egzystencji. I choć nie jest zdeterminowany przez świat, jest świadomy, że sam podlega własnym ograniczeniom. „Jednak podmiotowość jednostkowa, aby mogła w pełni samorealizować się w świecie materialnym, musi uwzględniać interesy innych członków grupy, w której funkcjonuje, interesy podmiotu zbiorowego”¹⁹².

Zdecydowanie inaczej problematykę podmiotowości ujmuje postmodernizm, na którego gruncie pojawiło się kilka stanowisk teoretycznych. Ogólnie ujmując, postmodernizm zakłada śmierć integralnego, tożsamego *ego*. Mówi również o podmiocie zdecentrowanym, który zatracił się jako jednolite centrum świadome samego siebie. Sama świadomość jest rzeczywistością sfragmentaryzowaną, niespójną wewnątrznie, która konstruuje i rekonstruuje podmiotowość. Kształtowanie podmiotowości uzależnione jest od relacji między jednostką a instytucjami, względem których człowiek może występować w opozycji lub też może realizować się w danej, historycznie i aksjologicznie ukonstytuowanej konwencji. Niewątpliwie jednostka, pomimo świadomości zewnętrznych instytucjonalnych ograniczeń

¹⁸⁶ Cz.S. Bartnik: *Personalizm...*, cyt. wyd., s. 285.

¹⁸⁷ E. Husserl: *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. Herausgegeben und eingeleitet von W. Biemel, Martinus Nijhoff, Haag 1973, s. 43-46.

¹⁸⁸ M. Drwięga: *Spór o podmiot w filozofii*. W: A. Warmbier (red.): *Spór o podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 27.

¹⁸⁹ M. Waligóra: *Wstęp do fenomenologii*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków, 2013, s. 25.

¹⁹⁰ Tamże.

¹⁹¹ E. Husserl: *Die Idee der Phänomenologie...*, cyt. wyd., s. 48, [tłum. własne].

¹⁹² J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 27-28.

i uzależnień, walczy o swoją autonomię, wykazuje indywidualną aktywność, podejmuje próbę uwolnienia się, ponieważ ciągle jeszcze ma możliwość dokonywania wyborów. Człowiek jest więc zakorzeniony w świecie społecznym i w nim właśnie się dookreśla w relacjach z innymi. Zakorzeniony jest również w ciągle przeobrażającej się rzeczywistości, w której przemieszcza się i walczy o własne miejsce¹⁹³.

Nowożytna filozofia świadomości wywodząca się od Kartezjusza nadaje podmiotowi, znaczenie kategorii teoretycznej, podobnie jak klasyczna filozofia arystotelesowsko-tomistyczna. Równocześnie w czasach filozofii nowożytnej, jak i współczesnej, zwłaszcza postmodernistycznej, nie brakuje koncepcji kwestionujących rozumienie i egzystencję fenomenu podmiotu i podmiotowości¹⁹⁴. Na początku dwudziestego wieku, jak wskazuje U. Ostrowska, niemiecki filozof i socjolog Theodor Wiesengrund Adorno pisze już o kryzysie podmiotu, w kontekście zjawiska „likwidacji indywiduum”, prowadzącej nie tylko do wywłaszczenia podmiotu z jego podmiotowości, ale także do „śmierci podmiotu”. „Koniec człowieka” – zapowiadany ponownie w drugiej połowie dwudziestego stulecia przez Paula Michela Foucaulta, filozofa, historyka i socjologa francuskiego – wymagał odczytania nowego sensu podmiotu, „zwłaszcza w pryzmacie fundamentalnych refleksji dotyczących człowieka i jego człowieczeństwa”¹⁹⁵.

Kanadyjski filozof Charles Margrave Taylor, pisząc książkę „Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej”, podejmuje się analizy filozofii nowożytnej oraz próby „przywrócenia i odzyskania pogrzebanych dóbr poprzez ich ponowne wyartykułowanie”¹⁹⁶. Agata Bielik-Robson – autorka wstępu do wymienionej pozycji – pisze, iż punktem wyjściowym rozważań Ch.M. Taylora jest sytuacja, w której „duch znajduje się w stanie wyobcowania i rozproszenia”¹⁹⁷. Taylor podkreśla także, że współcześni ludzie zakopali głęboko źródła moralne – razem z ich potęgą – pod pokładami filozoficznego racjonalizmu¹⁹⁸. A. Bielik-Robson zaznacza, iż artykulacja Taylora stanowi przypomnienie „bogactwa treści duchowych, które uległy wyparciu w wyniku nowożytnych starć światopoglądowych”¹⁹⁹. Zdaniem Bielik-Robson propozycja Taylora jest zaproszeniem „indywidualnej duszy do tego,

¹⁹³ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 28-29.

¹⁹⁴ W. Łagodźki, G. Pyszczek (red.): *Filozofia...*, cyt. wyd., s. 261-262.

¹⁹⁵ U. Ostrowska: *Idea podmiotu...*, cyt. wyd., s. 25.

¹⁹⁶ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Tłum. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer. Biblioteka Współczesnych Filozofów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 957.

¹⁹⁷ A. Bielik-Robson: *My, romantycy – źródła romantycznego modernizmu Charlesa Taylora*. W: Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. VIII.

¹⁹⁸ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 957.

¹⁹⁹ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. X.

by odwróciła się od zamętu swej współczesności i przypomniała sobie, skąd pochodzi: gdzie bije źródło jej moralnych przekonań, imperatywów i pragnień”²⁰⁰. Artykuł Ch. Taylora zmierza zatem w kierunku odtworzenia obrazu nowoczesnego podmiotu jako pewnej integralnej jedności²⁰¹, dlatego też stanowi podstawę moich rozważań nad sposobem ujęcia zagadnienia podmiotu i podmiotowości osoby ludzkiej²⁰².

2.2. Koncepcje podmiotowości na gruncie psychologii humanistycznej

Wieloletnie badania psychologów, jak pisze Józef Koziński, pozwoliły badaczom sformułować koncepcje rozwoju osobowości człowieka. Pierwszą wielką koncepcją jest koncepcja behawiorystyczna, która zakłada, iż człowiek jest układem zewnątrzsterownym. Oznacza to, że aktywne środowisko zewnętrzne kontroluje całkowicie zachowanie człowieka. Behawioryzm nie pozostawia zatem miejsca dla takich atrybutów człowieka, jak wolność, godność i odpowiedzialność, nie zajmuje się więc problematyką podmiotowości człowieka²⁰³.

Inne podejście reprezentuje koncepcja psychodynamiczna, która zakłada, że działanie ludzkie jest ukierunkowane przez wewnętrzne siły motywacyjne, takie jak popędy, potrzeby lub dążenia²⁰⁴. Klasyczna psychoanaliza nie dostrzegała tym samym znaczenia ludzkiej podmiotowości. W tym ujęciu człowiek jest istotą kierowaną przez siły biologicznej natury, nad którymi nie jest w stanie zapanować²⁰⁵. Niemniej jednak z nurtu psychoanalizy wyłonił się na przełomie dziewiętnastego i dwudziestego wieku nowy nurt psychologiczny, którego korzenie sięgają twórczości naukowej profesora uniwersytetów w Zurychu oraz w Bazylei – Carla Gustava Junga. Przedmiotem studiów szwajcarskiego psychologa i jednego z głównych przedstawicieli psychologii głębi, której własną odmianę nazwał psychologią analityczną, stała się psychologia *ego*. Strukturę tę można uznać za centrum świadomości człowieka, ponieważ jest reprezentacją spostrzeżeń, myśli, a także uczuć. Również dzięki niej „jednostka ma poczucie tożsamości własnych działań, doznań, myśli”²⁰⁶. C.G. Jung odrzucił freudowską teorię determinizmu, a podmiotowość człowieka zaczęła się wyrażać w poczuciu osobowej jednolitości. Jung pisze, że z ludzkim *ja* związane są treści psychiczne, charakteryzujące się niejaką intensywnością – „to coś żywego, coś, co znajduje się w stosunku stałej wymiany ze

²⁰⁰ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. X.

²⁰¹ Tamże, s. XVI-XVII.

²⁰² Problematykę podmiotu i podmiotowości w ujęciu Charlesa Taylora przedstawiam w rozdziale III.

²⁰³ J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 13-56.

²⁰⁴ Tamże, 101-102.

²⁰⁵ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 29.

²⁰⁶ Tamże, s. 30.

świadomością”²⁰⁷. Świadomość rozwija się z początkowego stanu nieświadomości i jest postrzegalna, gdy dziecko zaczyna mówić *ja*. Proces rozwoju świadomości najintensywniej przebiega w okresie dorastania, a trwa aż do momentu osiągnięcia pełnej dojrzałości. Jung podkreśla również, że wychowanie i edukacja wspierają ten proces, a szkoła, jego zdaniem, „to przecież nic innego, jak tylko środek sensownego popierania procesu kształtowania się świadomości”²⁰⁸. Nauczyciel, jak i rodzic, posiadają niezwykle istotne zadanie – powinni oddziaływać poprzez swoją osobowość na dorastające indywiduum tak, by mogło odnaleźć swoje miejsce w świecie²⁰⁹.

W dwudziestym wieku studia nad tożsamością *ego* kontynuował amerykański psychoanalityk Erik Homburger Erikson, który sformułował psychospołeczną teorię rozwoju osobowości wraz z odgrywającym istotną rolę pojęciem kryzysu tożsamości²¹⁰. E.H. Erikson twierdził, że osoba ludzka odnajduje swoją tożsamość w wielu cyklach życia, rozwijając się według pewnego, właściwego tylko dla niej układu²¹¹. Etapy rozwojowe mogą się na siebie nakładać, zanikać lub wyciszać, jednak każdy z nich koncentruje się wokół rdzenia tożsamości, który stanowi „centrum identyfikacji działań i myśli jednostki”²¹². Lech Witkowski wskazuje, iż w epigenecie Eriksona występuje zdwojenie wymiarów fazowego charakteru tożsamości, ponieważ w rozwoju człowieka tożsamość jest fazą, jak również rozwój tożsamości człowieka ma swoje fazy²¹³. Natomiast świadome uczucie osobistej tożsamości, jak pisze Erikson, „opiera się na dwóch jednocześnie zachodzących procesach: bezpośrednim postrzeganiu swej niezmienności i ciągłości w czasie oraz jednoczesnym postrzeganiu faktu, że inni rozpoznają tę niezmienność i ciągłość”²¹⁴. Zdaniem Eriksona tożsamość *ego*, to coś więcej aniżeli komunikowany przez osobistą tożsamość fakt istnienia, zawiera bowiem jakość *ego* tego istnienia. *Ego* silne, pewne swej tożsamości, dąży świadomie do interakcji z rozszerzającym się światem społecznym oraz do tworzenia równie silnych wzajemnych relacji z innymi. Rodząca się w jednostce świadomość przechodzi od

²⁰⁷ C.G. Jung: *O rozwoju osobowości*. Tłum. R. Reszke. Wydawnictwo KR, Warszawa 2009, s. 63.

²⁰⁸ Tamże, s. 64.

²⁰⁹ Tamże, s. 67.

²¹⁰ L. Witkowski: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Tom II. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 49.

²¹¹ E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia*. Tłum. M. Żywiecki. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 84-86; A. Szczurek-Boruta: *Identyfikacja i kształtowanie się tożsamości młodzieży – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*. W: E. Syrek (red.) *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

²¹² J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 30.

²¹³ L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wydawnictwo WITGRAF, Toruń 2000, s. 18.

²¹⁴ E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia...*, cyt., wyd., s. 20.

przeświadczenia, że jestem tym, kim jestem, do stadium – jestem tym, kim chcę być. Następnie w przebiegu rozwoju pojawia się opinia, że jestem tym, kim mogę się stać. Wzrastająca autonomia i potrzeba wyraźnego samookreślenia oddziałują sukcesywnie na konfigurację rozwijającej się osobowości²¹⁵. W interpretacji Eriksona świadomość posiada szczególne możliwości, jednak by być świadomym samego siebie musi istnieć poczucie *ja*. Poczucie *ja* ewoluuje do *my*, w grupie posiadającej te same obrazy świata, komunikującej się uzgodnionym wspólnym językiem. W świecie chrześcijańskim jednostka połączona osobistą więzią z Chrystusem, ma poczucie więzi pomiędzy poszczególnymi jednostkami tworzącymi społeczność²¹⁶.

Twórcą portretu psychodynamicznego człowieka był również niemiecki filozof, socjolog i psycholog Erich Fromm. Myśliciel zakładał, że jeśli pozna się strukturę charakteru człowieka – strukturę jego osobowości – oraz siły napędowe motywujące jego zachowanie, będzie można przewidzieć jego działania w zmienionych warunkach. Podkreślał również szczególne znaczenie kultury i warunków społecznych w ukształtowaniu osobowości człowieka²¹⁷. Współczesnego człowieka postrzegał jako przedmiot, który znalazł się pod kontrolą rzeczy i okoliczności. Zdaniem E. Fromma człowiek nie doświadcza samego siebie jako osoby, ponieważ w egoistycznej trosce o samego siebie nie rozwija swoich możliwości. Stale zajęty człowiek, nigdy nie jest ze sobą sam na sam, a zatem nie jest świadomy siebie. Żyjąc z dnia na dzień, nie posiada rozwiniętego wnętrza – osobowości, a w rezultacie nie ma zmysłu tożsamości i poddaje w wątpliwość sens życia²¹⁸. Warunkiem koniecznym jest więc nabycie świadomości tego, co dehumanizuje człowieka, pokonanie krótkowzroczności własnego *ego* oraz rozwój potencjału miłości na wzór i podobieństwo Boga²¹⁹. Fromm podkreślał, że „miłość nie jest rzeczą, którą można mieć, lecz procesem, aktywnością wewnętrzną podmiotu”²²⁰. Miłość jest aktywnością twórczą jednostki oraz ekspresją własnego istnienia, a realizuje się w dobrowolnym okazywaniu troski nakierowanej na osobę²²¹. Człowiek jest bytem obdarzonym samoświadomością i jest świadomy swojego osamotnienia, ale właśnie dzięki miłości, która jest aktywną siłą twórczą, przewycięża

²¹⁵ E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia...*, cyt., wyd., s. 20-78.

²¹⁶ E.H. Erikson: *Dopełniony cykl życia*. Tłum. A. Gomola. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002, s. 109-111.

²¹⁷ E. Fromm: *O byciu człowiekiem...*, cyt. wyd., s. 18-42; J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, cyt. wyd., s. 102-104.

²¹⁸ E. Fromm: *O byciu człowiekiem...*, cyt. wyd., s. 21-41.

²¹⁹ Tamże, 58-68.

²²⁰ E. Fromm: *Mieć czy być?...*, cyt. wyd., s. 63.

²²¹ Tamże, s. 94-97.

uczucie osamotnienia oraz zachowuje swoją integralność – pozostając sobą²²². Miłość jest daniem drugiemu człowiekowi tego, co w nim samym najcenniejsze, tego, co żywe, co wzmaga jego poczucie istnienia i tego, co go wzbogaca: zainteresowanie, zrozumienie, radość, wiedza²²³. Fromm zwrócił także uwagę na system edukacyjny, w którym nie ma miejsca na kształcenie moralne, nie docenia się znaczenia rozwoju uczuć lub nawet ignoruje rozwój ludzkich emocji, takich jak uczucie afiliacyjne, przyjaźń czy miłość. Dlatego też wniósł ważny postulat, „aby znieść w szkolnictwie przepaść, jaka istnieje między doświadczeniem emocjonalnym a doświadczeniem intelektualnym człowieka, aby kształtować zarówno umysły, jak i serca”²²⁴.

Igor Siemionowicz Kon wymienia trzy zakresy ludzkiej podmiotowości: tożsamość *ego*, samoświadomość i samoocenę. Podmiotowość, jak pisze I.S. Kon, zakorzeniona jest w kulturze śródziemnomorskiej. Wyraża się zarówno tęsknotą za poczuciem wolności, jak też tęsknotą za szczęściem i pełnym życiem, za samorealizacją. Zatem można powiedzieć, że zagadnienie podmiotowości zajęło w ówczesnej refleksji humanistycznej centralne miejsce²²⁵.

W drugiej połowie dwudziestego wieku podjęto próby wyjścia poza istniejące koncepcje, co doprowadziło do stworzenia kilku oryginalnych portretów funkcjonowania człowieka, które nazwano koncepcjami poznawczymi. Na gruncie psychologii poznawczej, jak pisze Józef Górniewicz, „podjęto próby analizy drugiego i trzeciego z wyróżnionych przez Igora Kona zakresów struktury ludzkiej podmiotowości”²²⁶. Józef Koziński zajmujący się między innymi psychologią myślenia, wskazuje na znaczenie podmiotowości człowieka w rozwoju psychicznym. Pisze, że tożsamość jednostki rozumiana jest „najczęściej jako układ właściwości niepowtarzalnych, decydujących o odrębności podmiotu”²²⁷. Kształtowanie tożsamości jednostkowej jest procesem wielofazowym, począwszy od dyfuzji tożsamości w okresie rozpoznawania własnego *ja*, po osiągnięcie tożsamości dojrzałej, charakteryzującej się poczuciem własnej odrębności. Jednostka wie, kim jest, potrafi zachować swoją niepowtarzalną indywidualność, a także wie, do czego zmierza²²⁸. Punktem wyjścia jest samowiedza jednostki, innymi słowy wiedza o swoich możliwościach i ograniczeniach, stanach psychologicznych i nastawieniach, o źródłach swoich celów życiowych. Osoba taka

²²² E. Fromm: *O sztuce miłości...*, cyt. wyd., s. 21-33.

²²³ Tamże, s. 36.

²²⁴ J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, cyt. wyd., s. 168.

²²⁵ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 30.

²²⁶ Tamże, s. 31.

²²⁷ J. Koziński: *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 230.

²²⁸ Tamże, s. 231.

potrafi znaleźć swoje miejsce w zmiennej rzeczywistości, jak również przeżywać swoją egzystencję w pełniejszy sposób. „Wreszcie podmiot samoświadomy wie, że wywiera wpływ na zdarzenia, że kieruje samym sobą w różnych sytuacjach społecznych i bierze za te działania pełną odpowiedzialność. Podmiot percypuje rzeczywistość, wyobraża sobie możliwe stany rzeczy, analizuje różne warianty postępowania, podejmuje decyzje i jest odpowiedzialny za to, co właśnie robi”²²⁹.

Zwolennicy niejednolitej koncepcji poznawczej zgadzają się w kwestii podmiotu, że jest samodzielną osobą. Podmiot samodzielny przyjmuje, interpretuje i generuje wiedzę, nadając jej pewną wartość – znaczenie i sens. Indywidualne sądy wartościujące obejmują zarówno osiągnięcia jednostki, jak i instytucje społeczne, rzeczy oraz dzieła literackie. Samodzielny podmiot prowadzi dyskurs z innymi ludźmi za pomocą języka komunikacji. Ponadto działa świadomie i celowo, sprawując nad działaniami poznawczą kontrolę. Człowiek-podmiot posiada swoją podmiotowość, jest współprzyczyną zdarzeń, zatem jako sprawca inicjuje działania, podejmuje nawet ryzykowne decyzje, ale równocześnie przyjmuje odpowiedzialność za nie. Tak więc zasada podmiotowości, jak pisze J. Koziński, zmienia radykalnie strategię kształcenia. Wprowadza dialog i nauczanie problemowe, a nauczyciel i uczeń stają się partnerami. Nie sposób jednak pominąć tu zagadnień samowychowania, samorozwoju i autokreacji. Konieczna jest jednak samowiedza jednostki, składająca się z samoopisów i samoocen afektywnego *ja* – czyli określenie obrazu własnej osoby²³⁰.

Kazimierz Obuchowski zaproponował inną koncepcję podmiotowości osadzoną na gruncie psychologii poznawczej. Autor wyodrębnił dwie struktury ludzkiego *ja*, będące integralnym elementem rdzenia osobowości. Pierwotną fenomenologicznie i nieredukowalną strukturą jest tak zwane *ja* intencjonalne – „to struktura skupiająca najgłębsze i najintymniejsze przeżycia, najskrytsze myśli i marzenia człowieka”²³¹. Wtórny *ja* jest natomiast *ja* przedmiotowe, do którego jednostka może się odnosić, może je kontrolować i kształtować. Do świadomości *ja* intencjonalnego człowiek dochodzi dopiero w toku swojego rozwoju. Rozwój osobowości ludzkiej następuje poprzez asymilację konkretnych doświadczeń jednostki przez tak zwane *ja* synkretyczne, za pomocą abstrakcyjnej konceptualizacji do obszaru *ja* przedmiotowego, co z kolei wyzwala *ja* intencjonalne i celowość działania. „Można zatem powiedzieć, że to, co zostało upodmiotowione, musi

²²⁹ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 31.

²³⁰ J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, cyt. wyd., s. 186-251.

²³¹ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 32.

najpierw zostać uprzedmiotowione, aby wyzwolić pełnię autonomii osoby ludzkiej”²³². Bycie osobą, zdaniem K. Obuchowskiego, to nie tylko bycie podmiotem – otwartym indywidualistą w specyficznym ludzkim znaczeniu. Osoba to jednostka ludzka, posiadająca dystans wobec swoich potrzeb i pragnień, która rozwija swoją osobowość, kierując się sensem swojego istnienia²³³. Obuchowski podkreśla, że „uzyskanie podmiotowości jest wynikiem długiego procesu stawania się osoby, jest docelowym wynikiem jej rozwoju”²³⁴. Podmiotowość, zdaniem psychologa, konstytuuje stale trzy właściwości: podmioty dysponują wiedzą o sobie, a nawet ją wytwarzają, kierują się celami wynikającymi z tej wiedzy i posiadają zdolność do zgodnej z tą wiedzą operacjonalizacji celów. Podmiotowość osoby przejawia się zatem w jej intencjonalnej autonomii do czegoś, w twórczej interpretacji pragnień, a także w generowaniu osobistego modelu świata oraz projektowaniu siebie²³⁵. Zatem „wyróżnikiem podmiotu jest intencja określania swojej tożsamości i wiązania w odniesieniu do niej w jedną całość i celów, i działań”²³⁶.

Viktor Emil Frankl, austriacki psycholog o orientacji humanistycznej, nakreślił odmienny obraz ludzkiej podmiotowości. Zdaniem V.E. Frankla człowiek dąży do samotranscendencji własnej osoby w świat wartości duchowych²³⁷, gdyż „istotą człowieka jest przekraczanie granic własnej ograniczonej natury, jest eksplozja podmiotowości”²³⁸. Samotranscendencja, jako fenomen ludzki, objawia się wykraczaniem człowieka poza siebie, na zewnątrz do świata innych ludzi, do których pragnie się zbliżyć, a także kiedy dosięga sensów, do których wypełnienia dąży²³⁹. Poczucie sensu dokonuje się w człowieku w wymiarze specyficznym ludzkim, jakim jest właśnie jego duchowość. Duchowość natomiast ujawnia się fenomenologicznie przez samoświadomość i jest głównym atrybutem człowieka²⁴⁰. Zatem też w każdym akcie twórczym „pozostawia on jako pewną wartość część swą podmiotowości, swój własny, niepowtarzalny znak”²⁴¹. Podmiotowość człowieka spełnia się we wszelkich aktywnościach twórczych i w działaniach konstruktywnych.

²³² J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 32.

²³³ K. Obuchowski: *Od przedmiotu do podmiotu*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001, s. 37-38.

²³⁴ Tamże, s. 57.

²³⁵ K. Obuchowski: *Od przedmiotu do podmiotu...*, cyt. wyd., s. 37 i 87.

²³⁶ Tamże, s. 89.

²³⁷ V.E. Frankl: *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*. Tłum. A. Wolnicka. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2018, s. 58.

²³⁸ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 33.

²³⁹ V.E. Frankl: *Wola sensu...*, cyt. wyd., s. 47.

²⁴⁰ J.T. Michalski: *Sens życia i pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 52.

²⁴¹ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 33.

Zagadnienie ludzkiej podmiotowości i samorealizacji w psychologii humanistycznej postrzegano jako problem najważniejszy. Najwyższą wartością oraz głównym przedmiotem badań w psychologii Carla Ransoma Rogersa jest osoba ludzka, a zatem i podmiotowość. Samoświadomość oraz świadomość własnej podmiotowości jednostka ludzka zyskuje przede wszystkim w interakcjach społecznych. C.R. Rogers podkreśla, że międzypodmiotowość stanowi warunek podmiotowości. Człowiek-podmiot rozpoznając współzależność społeczną, zyskuje swoją autonomię, gdy rozwija pełną zdolność i wolność w podejmowaniu decyzji nacechowanych odpowiedzialnością za swoje postępowanie względem drugiego człowieka. Osoba ludzka zorientowana na cel i sens własnego życia, dąży do samourzeczywistnienia, które stanowi stałą tendencję do rozwoju całego posiadanego przez jednostkę potencjału²⁴². Człowiek postrzegając siebie jako niepodzielną, zintegrowaną całość: ciała – psychiki – ducha²⁴³ w swoim społecznym otoczeniu ma możliwość spełnienia własnej, spontanicznej wrażliwości emocjonalnej i moralnej. Rozwój naturalny jednostki występuje w codziennych, autentycznych i szczerych kontaktach z innymi ludźmi. Jednak stosunki nieautentyczne, których cechą jest rywalizacja i walka o wpływy, mają miejsce zdecydowanie częściej. „W takim świecie ludzie tracą pierwotną wrażliwość”²⁴⁴. Dlatego też, jak rekapitułuje J. Górniewicz, „podmiotowość ujawnia się tylko w szczerych i otwartych kontaktach międzyludzkich”²⁴⁵. Rogers natomiast, poszukując odpowiedzi na pytania jednostki ludzkiej: „Kim jestem w istocie?, Jak żyć prawdziwym życiem, które tętni pod powierzchnią moich zewnętrznych zachowań? W jaki sposób mogę się stać sobą?”²⁴⁶ sięga do głębi osobistego świata człowieka. Swoje prawdziwe *ja* człowiek odkrywa w toku osobistych doświadczeń życiowych. Zdaniem Rogersa „oznacza to, że osoba jest płynnym procesem, a nie bytem ustalonym i statycznym. Jest ona płynącą rzeką przemian [...]. Jest nieustannie zmieniającą się konstelacją możliwości, nieustaloną wartością cech”²⁴⁷.

W oparciu o wyniki prowadzonych przez siebie badań, jak również na podstawie analizy zagadnienia podmiotu oraz koncepcji podmiotowości sformułowanej na gruncie filozofii materialistycznej, autorską koncepcję ludzkiej podmiotowości zaproponował

²⁴² C.R. Rogers: *O stawaniu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*. Tłum. M. Karpiński. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2018, s. 60-62 i 141-212; B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty...*, cyt. wyd., s. 132.

²⁴³ Tamże.

²⁴⁴ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 32.

²⁴⁵ Tamże, s. 33.

²⁴⁶ C.R. Rogers: *O stawaniu się osobą...*, cyt. wyd., s. 142.

²⁴⁷ Tamże, s. 158.

Krzysztof Korzeniowski²⁴⁸. Przede wszystkim podmiot jest świadomy istnienia siebie w różnicy od innych: „podmiot wie o tym, że różni się od innych i wie, że inni wiedzą o tym fakcie”²⁴⁹. „Człowiek porównuje się z innymi i dostrzega własną odrębność oraz tożsamość swojego najgłębszego psychicznego ja”²⁵⁰. K. Korzeniowski podkreśla, że świadomość własnej podmiotowości wiąże się ze świadomością własnej odrębności człowieka w świecie materialnym i społecznym. Świadomość jest tym momentem podmiotowości, w którym jednostka sprawuje kontrolę poznawczą, to znaczy uświadamia sobie/zdaje sobie z czegoś sprawę. Podmiot ma poczucie kontroli nad własnymi czynami, wie, że to on sprawuje kontrolę, a nie jest poddany biernie wpływom z zewnątrz. Wreszcie, podmiotowość wyraża się w przedmiotowej działalności człowieka. Podmiotowość bowiem nie polega na kontemplowaniu, ale na uczestniczeniu jednostki w rzeczywistości, „którego formą szczególnie ludzką jest oddziaływanie na ową rzeczywistość w sposób świadomy i celowy”²⁵¹. Zdaniem Korzeniowskiego o podmiotowości możemy mówić wówczas, „gdy to człowiek jest inicjatorem, źródłem działania, gdy działanie wynika z jego własnych wartości, celów, standardów”²⁵². Człowiek przekształcając świat materialny, w toku konstruktywnych działań, nakierowanych na urzeczywistnienie w praktyce pewnych idei społecznych, zmieniających również warunki jego egzystencji, może doświadczać samorealizacji. Tak więc ważnym czynnikiem podmiotowości jest świadomość aktywności osoby w świecie przedmiotowym. Podmiotowość nie jest zatem strukturą statyczną, ale dynamiczną – zasilaną przez interakcje społeczne – którą Korzeniowski sytuuje w pewnej teoretycznej perspektywie – w psychologii czynności²⁵³.

2.3. Koncepcje podmiotowości jednostki ludzkiej w socjologii

W drugiej połowie dwudziestego wieku koncepcja podmiotowości jednostki ludzkiej pojawiła się w teorii strukturacji brytyjskiego socjologa Anthony’ego Giddensa²⁵⁴, jako myśl, którą można by uznać za jedną z odpowiedzi na potrzebę nowych rozwiązań teoretycznych rozpatrujących problem wzajemnych związków pomiędzy jednostką a społeczeństwem.

²⁴⁸ K. Korzeniowski: *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1983, s. 43-59.

²⁴⁹ Tamże; J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 31.

²⁵⁰ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 32.

²⁵¹ K. Korzeniowski: *Podmiotowość człowieka...*, cyt. wyd., s. 43.

²⁵² Tamże, s. 44.

²⁵³ Tamże; J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 31.

²⁵⁴ A. Giddens: *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2005, s. 688.

W tym ujęciu działanie podmiotowe postrzegano jako działanie sprawcze, posiadające przede wszystkim charakter społeczny, a odniesieniem dla tak rozumianego działania jest osoba. Sensem działania podmiotowego jest włączanie się jednostki w przebieg zdarzeń, które choć dokonują się niezależnie od niej, nie warunkują jednak jej poczynań. Teoria strukturacji zakłada że, działanie podmiotowe, które jest działaniem sprawczym, wskazuje na zdolność jednostki do powodowania różnicy w dotychczasowym stanie rzeczy oraz różnicy w całym ciągu zdarzeń, w których jednostka – podmiot uczestniczy. Urban zaznacza, że cechą charakterystyczną podmiotu w teorii strukturacji jest to, iż jest on świadomy wszystkiego, co czyni w ramach swej codziennej działalności. Oznacza to, że potrafi podać powody, jakie leżą u podstaw podejmowanych przez niego działań, jak również cele, do których zmierza²⁵⁵. Koncepcja struktury społecznej daje „wyraz temu, że na społeczne konteksty naszego życia nie składa się przypadkowy zbiór zdarzeń i czynności oraz, że w rzeczywistości są one ustrukturuwane [...]. Nasze sposoby zachowań i stosunki z innymi charakteryzują się pewnymi prawidłowościami. [...] Społeczeństwa ludzkie znajdują się w ciągłym procesie strukturacji”²⁵⁶. Każda struktura przestrzenna stwarza działającym podmiotom nowe możliwości oparte o ich refleksyjność, świadomość powodów oraz celowość działań. By doprowadzić do pewnych rezultatów, jednostka podejmuje postępowanie celowe, oparte o zastosowanie posiadanej wiedzy, potrafi ponadto skutecznie obserwować i monitorować swoje działania. Do działania natomiast, podmiot skłaniany jest przez motywy, jednak bezpośrednio wpływają one na podejmowane przez jednostkę działania, jak pisze O. Urban, tylko w jakichś niezwykle okolicznościach. Motywacja zatem wiąże się z afektywnymi, czyli psycho-emocjonalnymi częściami osobowości, natomiast niezbywalnym składnikiem kompetencji każdego podmiotu działającego jest racjonalizacja²⁵⁷.

Problematyka podmiotowości, także w naszym kraju, stanowiła przedmiot licznych studiów socjologicznych. Eksponowały ją te koncepcje, które wskazywały na znaczenie działań ludzkich realizowanych zespołowo. Natomiast zagadnieniu podmiotowości nie poświęcano uwagi lub traktowano je jedynie marginalnie w koncepcjach akcentujących deterministyczny wpływ struktur społecznych na jednostkę. Socjolog Piotr Sztompka „podkreśla aktywny wpływ działań ludzkich, poszczególnych indywidualów na kształt

²⁵⁵ O. Urban: *Podmiotowość jednostki ludzkiej w świetle teorii strukturacji Anthony' ego Giddensa*. W: K. Zamiara (red.): *Kultura. Komunikacja. Podmiotowość. Szkice epistemologiczno-kulturoznawcze*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Seria Kulturoznawstwo Nr 3, Poznań 2005, s. 149-158.

²⁵⁶ A. Giddens: *Socjologia...*, cyt. wyd., s. 29.

²⁵⁷ O. Urban: *Podmiotowość jednostki ludzkiej...*, cyt. wyd., s. 154-156.

struktury społecznej”²⁵⁸. Podmiotowość, w socjologicznym znaczeniu tego terminu, jak pisze P. Sztompka, „to istotny, aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej”²⁵⁹. Zatem tutaj podmiotowość definiowana jest jako zdolność oddziaływania na struktury społeczne przez jednostkę. Jednostka natomiast jest podmiotem, kiedy wywiera wpływ na grupę społeczną, w której funkcjonuje. Sztompka mówi także o podmiotowości społecznej, czyli podatności grupy na wpływ jednostek²⁶⁰. Zdaniem socjologa kategoria podmiotowości implikuje to, co dzieje się na poziomie styczności i interakcji społecznych, obejmuje zatem stosunki międzyludzkie, „posiada bezpośrednie i istotne konsekwencje na poziomie funkcjonowania i rozwoju społeczności lokalnych, [...] społeczeństwa globalnego (a więc w społecznym makroświecie). I odwrotnie – kształt wielkich społecznych całości jest zawsze skumulowanym efektem zjawisk i procesów mikrosocjologicznych”²⁶¹.

Zdaniem Janusza Mariańskiego socjologia traktuje religię jako zjawisko społeczne i nie pomija jej wpływów na życie społeczeństwa. Socjologia religii jest współcześnie rozumiana jako subdyscyplina socjologii ogólnej i bada wzajemne związki, jak również oddziaływania religii i społeczeństwa. Socjolog stawia między innymi pytanie: „Ile miejsca przeznacza się dla doświadczenia wiary i życia duchowego we współczesnym świecie?”²⁶², obejmuje ono również rzeczywistość w naszym kraju. Uważa również, że „idee religijne mogą prowadzić do empirycznie uchwytanych zmian w strukturze społecznej”²⁶³. Obecnie to, co chrześcijańskie, jak podkreśla J. Mariański, nie utożsamia się z religijnością zinstytucjonalizowaną. Pojawiająca się subiektywizacja wiary towarzyszy postawie wyboru doświadczeń religijnych. Instytucja religijna ma już mniejsze znaczenie, a wyeksponowane zostaje osobiste i wewnętrzne doświadczenie, zatem nie tyle Bóg transcendentny stoi w centrum zainteresowania, co Bóg immanentny²⁶⁴, z którym człowiek podejmuje osobistą relację. Równocześnie poszerza się sfera autonomii w budowaniu własnej tożsamości. „W nowoczesnych społeczeństwach następuje przejście od tożsamości przypisanej do

²⁵⁸ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 32-33.

²⁵⁹ P. Sztompka: *Socjologiczna teoria podmiotowości*. W: P. Buczkowski, R. Cichoński (red.): *Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność*. Wydawnictwo „NAKOM”, Poznań 1989, s. 13.

²⁶⁰ P. Sztompka: *Socjologiczna teoria podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 13; J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 34.

²⁶¹ P. Sztompka: *Socjologiczna teoria podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 14.

²⁶² J. Mariański: *Globalizacja i religia*. W: T Nawrocki, W. Świątkiewicz (red.): *Ład społeczny i jego przedstawienia. Księga jubileuszowa Profesora Jacka Wodza. Część I*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 69.

²⁶³ J. Mariański: *Pedagogika religii w kontekście społecznym*. „Edukacja Międzykulturowa” 2020, nr 2(13), s. 22.

²⁶⁴ J. Mariański: *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 32.

tożsamości osiąganey”²⁶⁵. Chrześcijaństwo nie jest już rozumiane jako część kulturowego dziedzictwa, lecz jako świadomy wybór człowieka. Wskazuje na to między innymi eksplozja ewangelikalnego protestantyzmu, a zwłaszcza ruchu zielonoświątkowego²⁶⁶.

Mariański w socjologii współczesnej eksponuje między innymi znaczenie teorii ewangelizacji. Odpowiedzi o naturę człowieka i świata oraz o ich przeznaczenie zostają udzielane w procesie samodzielnego dochodzenia do znaczeń i wartości²⁶⁷. Człowiek jako podmiot kształtuje się w procesie wychowania, któremu w tym ujęciu odpowiada termin personalizacja. Człowiek poprzez realizację ideału człowieczeństwa, którym dla chrześcijan był i jest Jezus Chrystus, staje się osobą. Poprzez personalizację stymulowana jest także kreatywna i innowacyjna działalność człowieka²⁶⁸. Z socjologicznego punktu widzenia przekonania moralne jednostek mają ogromne znaczenie dla kondycji etycznej społeczeństwa. Moralność obejmuje bowiem wartości i normy regulujące zachowania ludzi. W ujęciu chrześcijańskim stosunek do drugiego człowieka odwzorowuje stosunek jednostki do Boga²⁶⁹.

W latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku do szkół została wprowadzona nauka religii. Uczestnictwo w lekcjach religii w szkole ma charakter fakultatywny i jest zróżnicowane w zależności od regionu i środowiska. Osoby argumentujące za nauczaniem religii w szkołach publicznych powoływały się na argumenty historyczne, ale również moralno-wychowawcze. W ostatnich latach wskaźniki uczestnictwa młodzieży w lekcjach religii zaczynają wyraźnie spadać²⁷⁰, mogą zatem stanowić pobudkę dla pedagogów religii do rozważenia innych działań pedagogiczno-religijnych²⁷¹.

Marian Nowak zwraca uwagę na to, że socjologia wiele wniosła w budowanie myśli pedagogicznej. Często podkreśla się, że człowiek będący istotą społeczną, uczy się norm społecznych w określonej społeczności. Wychowanie w społeczeństwie to nie tylko adaptacja jednostki, bowiem dynamika relacji społeczno-kulturalnych pokazuje, że jednostka ludzka ma potrzebę przemieniania swojego środowiska. Wobec czego „ważną rolę odgrywają również problemy sensu i podejmowanie decyzji oraz momenty refleksji i krytycznego dystansu”²⁷².

²⁶⁵ J. Mariański: *Pedagogika religii w kontekście społecznym...*, cyt. wyd., s. 32.

²⁶⁶ Tamże, s. 30.

²⁶⁷ J. Mariański: *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 12-15.

²⁶⁸ J. Mariański: *Moralność w kontekście społecznym*. Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2014, s. 44-45.

²⁶⁹ J. Mariański: *Kontrowersje wokół relacji religii i moralności. Tożsamość czy rozbieżność? Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 45.

²⁷⁰ J. Mariański: *Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii. Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, s. 464-478.

²⁷¹ J. Mariański: *Pedagogika religii w kontekście społecznym...*, cyt. wyd., s. 25.

²⁷² M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000, s. 245.

Niezwykle istotne jest to, aby wychowanek poznał wartości i normy danej społeczności. Wychowanie winno przygotowywać osobę ludzką do podjęcia i pełnienia ról społecznych. Rozumiane jest zatem jako zamierzona „pomoc w socjalizacji”²⁷³ oraz jako formowanie sumienia. M. Nowak zaznacza, że wraz z początkami czasów nowożytnych mówi się o zmianie w koncepcji wychowania, zaczęto bowiem zwracać uwagę na podmiotowość. Tak więc wychowanie może być świadomym wsparciem osobowego *ja* jednostki i pomocą w kształtowaniu, uzdalnianiu do coraz większej autonomii, samostanowienia i do zmieniania uwarunkowań społecznych przez osoby. Wychowanie można uznać za skuteczne, gdy jednostka ludzka nie tylko akceptuje określoną hierarchię wartości, ale także gdy postępuje adekwatnie do przyjętych wartości i norm oraz gotowa jest przyjąć odpowiedzialność za swoje decyzje i czyny podjęte w swoim życiu²⁷⁴.

2.4. Koncepcje podmiotowości w pedagogice

Pedagogiczne koncepcje ludzkiej podmiotowości mają swoje korzenie w różnych teoriach filozoficznych i psychologicznych. Problematyka podmiotowości w pedagogice polskiej nabrała znaczenia w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku. Na gruncie rodzimej pedagogiki powstały liczne prace empiryczne, w których autorki i autorzy zastanawiali się nad podmiotowymi aspektami roli nauczyciela i ucznia, nad psychologicznymi i społecznymi aspektami pracy zawodowej, jak również nad postawami wychowawczymi nauczycieli. Prace te dotyczyły bezpośrednio lub implícite problematyki podmiotowości, lecz nie podejmowały próby eksplikacji problematyki podmiotowości. Próbę doprecyzowania filozoficznych i psychologicznych koncepcji podmiotowości przedstawiła Antonina Gurycka. Koncepcję podmiotowości traktuje A. Gurycka jako pewien postulat dla wychowania, który można przełożyć na język operacyjny w formie zadań stawianych przed edukacją szkolną²⁷⁵. Gurycka wskazuje, iż wychowanie i szkoła traktowane są jako czynniki wrastania dziecka w społeczeństwo, dlatego też nie powinny unifikować uczniów. Wrastać w społeczeństwo może tylko ktoś, kto jest dojrzałym do przyjmowania roli aktywnego uczestnika, biorącego równocześnie odpowiedzialność za dokonane działanie. Dlatego też od najwcześniejszych okresów życia, dziecku muszą towarzyszyć formy pozwalające na kształtowanie się jego osobistej przyczynowości, wynikające ze swobody wyboru oraz

²⁷³ M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej...*, cyt. wyd., s. 247.

²⁷⁴ Tamże, s. 251-252.

²⁷⁵ A. Gurycka: *Podmiotowość – postulat dla wychowania*. W: A. Gurycka (red.): *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, s. 14-17.

poczucia sprawstwa. Nieodzwone jest zatem usankcjonowanie podmiotowości w wychowaniu i to w podwójnym znaczeniu. Po pierwsze, wychowanie powinno mieć podmiotowy charakter, a po drugie, winno przebiegać w taki właśnie sposób. A zatem wychowanie podmiotowe wyznaczone zawsze układem ludzi i ich zadań, traktuje sytuację wychowawczą jako sytuację dwupodmiotową. Wychowawca włącza się w proces komunikowania w taki sposób, by uczeń mógł współuczestniczyć w przepływie informacji poprzez zadawanie nurtujących go pytań, zgłaszanie swoich propozycji, samodzielne wykonywanie zaproponowanych czynności. Podmiotowość ucznia zwiększa się, gdy otrzyma możliwość wyboru zadania spośród wielu, następnie drogą osobistych poszukiwań dotrze do możliwych sposobów rozwiązań, a ostatecznie sam będzie mógł dokonać oceny sposobu wykonania zadania, jak i osiągniętego wyniku. Zatem sytuacja dwupodmiotowa w interakcji nauczyciel – uczeń promuje prawo do swobodnego wyboru, pozwala doświadczyć wychowankowi poczucia wpływu oraz poczucia kontroli²⁷⁶. A. Gurycka podkreśla, że „świadomy wybór między możliwościami prowadzi do całkowitej zmiany stylu regulacji owego działania, co zwiększa autonomię regulacyjną jednostki, jej orientację podmiotową”²⁷⁷.

Mirosław Kofta wskazuje natomiast na szczególnie niekorzystne dla rozwoju dziecka następstwa, wynikające z ograniczenia inicjatywy i spontaniczności ucznia, czy też odbierania uczniom możliwości dokonywania wyborów, jak również szans samodzielnego planowania własnej aktywności. Dziecko-uczeń, a więc człowiek znajdujący się w fazie intensywnego przekształcania się, może utracić swoją podmiotowość w szkole. Pozbawienie bowiem dziecka poczucia sprawstwa może „deformować jego rozwój poznawczy, a także prowadzić do poważnych zaburzeń w formowaniu się jego osobowości”²⁷⁸. Podmiotowość, w ujęciu M. Kofty, jest pewną formą ustosunkowania się do siebie i świata w danej sytuacji. Zatem okoliczności sytuacyjne oraz wypływające z nich doświadczenia mogą sprzyjać objawianiu się lub niepojawianiu się cech podmiotowych u dziecka, a potem u młodego człowieka. Podmiot zaś, zdaniem Kofty, postrzega siebie jako sprawcę przemian w swoim zachowaniu oraz zmian w swoim otoczeniu. Immanentną cechą zaangażowania podmiotu są między innymi kierunkowość oraz kreatywność. Szczególnie silnie przejawia się kreatywność jako odkrywanie w sobie nowych możliwości, generowanie nowych idei czy tworzenie nowych strukturacji otoczenia. Aktywność podmiotowa charakteryzuje się zmierzaniem do celu, warunkiem zaś zaangażowania celowościowego jest uprzednie wytworzenie intencji –

²⁷⁶ A. Gurycka: *Podmiotowość – postulat dla wychowania...*, cyt. wyd., s. 13-15.

²⁷⁷ Tamże, s. 16.

²⁷⁸ M. Kofta: *Wprowadzenie*. W: M. Kofta (red.): *Wychowanek jako podmiot działań*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, s. 29.

zgodnych z wewnętrznymi standardami, z prywatnym światem wartości podmiotu, powstających w odczuciu wolności wyboru. Tak więc, jednostka poprzez działanie może nauczyć się czegoś, zmiany mogą ulec jej poglądy czy wartości, co z kolei oddziałuje przekształcająco na sam podmiot oraz rzeczywistość, w jakiej się znajduje²⁷⁹.

Również Ewa Kubiak-Szyborska i Aldona Molesztak podjęły się prowadzenia badań empirycznych dotyczących zagadnienia podmiotowości i podmiotów w edukacji, analizując warunki oraz efekty wychowania podmiotowego. Ponieważ zarówno wychowanek, jak i wychowawca w toku zajęć dydaktycznych podejmują działania, występują równocześnie w roli podmiotu oraz przedmiotu, jest to zatem układ dwupodmiotowy. Wychowanie podmiotowe polega zatem na tworzeniu warunków, w których dziecko, uczeń przejawia indywidualną aktywność, w których może i rzeczywiście rozwija własne standardy postępowania, jak również realizuje osobiste wartości²⁸⁰. Natomiast o wychowaniu w relacji dwóch podmiotów, jak pisze E. Kubiak-Szyborska, można mówić wówczas, gdy zarówno wychowawca, jak i wychowanek wzajemnie się uznają i ustanowią siebie jako podmioty. Autorka podkreśla jednak, że równorzędność partnerów w procesie komunikacji winna być traktowana jako status możliwy do osiągnięcia, gdyż podmiotowość w sytuacji wychowawczej nie jest wartością daną *a priori*²⁸¹. A. Molesztak podkreśla natomiast, iż przyjęcie przez podmiot określonego układu aksjologicznego implikuje wyzwolenie podmiotowości. A wręcz niemożliwe jest zaistnienie podmiotowości bez percepcji kryterium wartościowania²⁸².

Empiryczne badania pedagogów nad podmiotowością pozwoliły na sformułowanie licznych teorii. Analizują one sytuacje człowieka działającego w rzeczywistości społeczno-kulturalnej. Syntezy myśli filozoficznej o podmiotowości w kontekście edukacyjnym dokonał Bogdan Suchodolski – filozof, historyk kultury, a zarazem pedagog. Zaproponował swój konstruktywny program zdobywania i wzbogacania podmiotowości. Jego zdaniem człowiek staje się podmiotowością w toku swego podmiotowego działania w świecie materialnym²⁸³. Człowiek w akcie twórczej działalności przekształca świat, wyraża siebie oraz swoją podmiotowość, a równocześnie zmienia samego siebie. Jednostka, chociaż funkcjonuje w określonych warunkach społecznych, samorealizuje się w konstruktywnych działaniach,

²⁷⁹ M. Kofta: *Wprowadzenie...*, cyt. wyd., s. 36-54.

²⁸⁰ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 36.

²⁸¹ E. Kubiak-Szyborska: *O realny wymiar wychowania podmiotowego*. W: E. Kubiak-Szyborska (red.): *Podmiotowość w wychowaniu – między ideą a realnością*. Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1999, s. 146-147.

²⁸² A. Molesztak: *Antyredukcjonistyczne ujęcie człowieka w podmiotowości*. W: E. Kubiak-Szyborska (red.): *Podmiotowość w wychowaniu...*, cyt. wyd., s. 49.

²⁸³ B. Suchodolski: *Kim jest człowiek?* Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1985, s. 17.

a zarazem zyskuje samoświadomość, czyli świadomość siebie jako podmiotu niezależnego. Ponieważ podmiot posiada również świadomość własnej niewiedzy, własnych braków, ograniczeń czy też niezrealizowanych potrzeb duchowych, dlatego sam wyznacza sobie obszar podmiotowego działania i jest to obszar, w którym czuje się swobodnie i pewnie. Człowiek samorealizuje się najlepiej, kiedy może kierować samym sobą. „Podmiotowość i samorealizacja stają się dwiema stronami tego samego procesu – procesu samorozwoju, samokształtowania”²⁸⁴.

W przekonaniu Ireny Wojnar pedagogika jest wiedzą ogólną skoncentrowaną na człowieku, jego ponadczasowej istocie i różnorodnych sposobach istnienia. Tendencją pedagogiki jest komplementarne wyrażanie się w makro lub mikro skali. Nie może to jednak zaciemniać poczucia wrażliwości na ludzką podmiotowość²⁸⁵. Rozważania I. Wojnar nad podmiotowością mieszczą się w nurcie pedagogiki humanistycznej, która przywraca rangę zapomnianym wartościom i niedostrzeganym dyspozycjom psychicznym jednostki. W centrum rozważań nad wychowaniem człowieka stawia jego indywidualizm, podmiotowość, wartość osoby ludzkiej. Każdy uczeń winien być traktowany jako niepowtarzalna istota przemawiająca własnym głosem w swoich sprawach. Dlatego też edukacja szkolna powinna wspierać rozwój jego osobistych zainteresowań i aspiracji, pobudzać wyobraźnię i twórczość w działalności szkolnej. W teoriach pedagogicznych już od dawna występują idee twórczego stylu życia, a jednak długo i z trudem torują sobie drogę do upowszechnienia w praktyce²⁸⁶.

W pedagogice nurtu humanistycznego znajdujemy poglądy szwajcarskiego pedagoga Arthura Brühlmeiera, który powołuje się na koncepcje pedagogiczne Johanna Heinricha Pestalozziego²⁸⁷. Główną zasadą pedagogiczną J.H. Pestalozziego jest zasada mówiąca o tym, iż wychowanie dziecka musi być zgodne z naturą, a polega na wspieraniu przede wszystkim rozwoju moralnego i religijnego, następnie umysłowego i fizycznego dziecka²⁸⁸. A. Brühlmeier podkreśla, że w dziecku należy rozwijać to, „co w nim samym istnieje, i co

²⁸⁴ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 37.

²⁸⁵ I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji...*, cyt. wyd., s. 28-29.

²⁸⁶ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 37.

²⁸⁷ E. Dąbrowa, S. Jaronowska: *Pestalozzi Johann Heinrich*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna...*, cyt. wyd., s. 359-362.

²⁸⁸ A. Brühlmeier: *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 39-49; B. Sulma: *Jan Henryk Pestalozzi – jego życie, działalność wychowawcza i poglądy pedagogiczne*. https://profesor.pl/mat/pd7/pd7_b_sulma_20070525_1.pdf (16.04.2023).

pecha do rozwoju i kształtowania”²⁸⁹. Píše również, iż „podmiotowość ludzka jest emanacją obszaru rdzenia osobowości”²⁹⁰, który jest doskonały, nieskażony, bo odgraniczony od wpływu zewnętrznych czynników destrukcyjnych. Zatem podmiotowość człowieka wyraża się w indywidualności, która wypływa z owego centrum osobowości. Dlatego też kształcenie szkolne, aby mogło odwoływać się do podmiotowości i skutecznie ją rozwijać, musi być zindywidualizowane. Edukacja humanistyczna winna szanować indywidualność każdego dziecka. Towarzysząc mu w rozwoju, wydobywać z niego twórcze możliwości²⁹¹, kształcąc całego człowieka i jego człowieczeństwo²⁹².

Ważny głos w rozważaniach dotyczących ludzkiej podmiotowości zajęła również antypedagogika, która wyrosła ze sprzeciwu wobec klasycznej pedagogiki zniewalającej spontaniczną naturę dziecka. Antypedagogika przyjmuje antropocentryczny punkt widzenia i osobę ludzką traktuje jako wartość najwyższą, nieredukowalną do niczego, niepowtarzalną. Opiera się na ustaleniach psychologii humanistycznej i krytykuje klasyczną pedagogikę za jej socjocentryzm. Jej przedstawiciele postulują za zniesieniem wychowania jako formy praktyki życia społecznego. „Jeśli chcesz dobra swego dziecka, to go nie wychowuj – tak lapidarnie określają swój program przedstawiciele tej orientacji pedagogicznej”²⁹³. Antypedagogika częściowo zaliczana jest do pedagogiki antyautorytarnej i jest rozumiana jako „pedagogika minimalizowanej interwencji w wewnętrzny świat życia dziecka”²⁹⁴. Dla tak rozumianej antypedagogiki podmiotowość dziecka-człowieka jest punktem wyjścia²⁹⁵. Relacje międzyludzkie, nie tylko relacja nauczyciel – uczeń, powinny być zatem pozbawione intencji zmieniania jednej osoby przez inną, bowiem tylko w wolności, w poszanowaniu godności dziecko, uczeń może doświadczyć własnej podmiotowości, okazać swoją autentyczność i wrażliwość²⁹⁶.

Na gruncie fenomenologii i hermeneutyki pedagogicznej problematykę podmiotu i podmiotowości podjęła Andrea Folkierska. Stawiając pytanie o podmiot, uznała, że należy pytać o *ja* poznające, niezależnie od tego, czy jest to *ja* empiryczne, czy *ja*

²⁸⁹ A. Brühlmeier: *Edukacja humanistyczna...*, cyt. wyd., s. 18.

²⁹⁰ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 38.

²⁹¹ A. Brühlmeier: *Kształcenie człowieka...*, cyt. wyd., s. 159-162; J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 38.

²⁹² A. Brühlmeier: *Kształcenie człowieka...*, cyt. wyd., s. 8 i 200-205.

²⁹³ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 38.

²⁹⁴ B. Śliwerski: *Współczesna teorie i nurty...*, cyt. wyd., s. 352.

²⁹⁵ Tamże, s. 353.

²⁹⁶ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 38.

transcendentalne²⁹⁷. A. Folkierska, analizując problem wychowania, rozumie go jako proces zdobywania tożsamości podmiotowej. Zdaniem Folkierskiej człowiek zdobywa świadomość podmiotową poprzez fakt, iż ktoś uznał go za odrębny byt – za podmiot. Sama zaś podmiotowość zdobywana jest w rzeczywistych działaniach, w toku interakcji społecznych dziejących się w realnej historyczno-społecznej rzeczywistości²⁹⁸. „Kiedy jednostka doświadcza świata, jest świadoma tego doświadczenia, ale kiedy jej perspektywa poznawcza pozwala osiągnąć taki stan, iż doświadczenie prawdy jest samowiedzą, wówczas tworzy się tożsamość podmiotowa”²⁹⁹.

Zdaniem Ewy Ogrodzkiej-Mazur „powrót do humanistycznej orientacji w edukacji oznacza wychowanie, które nie tworzy jednostki, lecz umożliwia jej tworzenie siebie [...]”³⁰⁰. Zatem współcześnie refleksja pedagogiczna nie pomija problematyki podmiotowości, więcej, kategoria podmiotowości jest ujmowana jako cel wychowania. E. Ogrodzka-Mazur zaznacza, że rozwijanie orientacji podmiotowej jednostki ludzkiej jest świadome i celowe, a dotyczy zarówno podmiotu wychowującego, jak i podmiotu wychowywanego. Rozwój orientacji podmiotowej przebiega na trzech poziomach: psychologicznym, kulturowym i duchowym. Rozwój duchowy/noetyczny dotyczy kształtowania się motywacji aksjologicznych. W celu uczenia wartości oraz wychowywania do wartości, jak pisze Ogrodzka-Mazur, zasadne okazuje się konstruowanie określonych sytuacji aksjologiczno-edukacyjnych, stwarzających jednostce przestrzeń do empirycznego poznania i zrozumienia różnych jakości/modalności wartości. Uczestniczenie i partycypowanie w rzeczywistości nacechowanej aksjologicznie prowadzi do osobowego rozwoju człowieka, a także do określenia przez niego własnej tożsamości³⁰¹. Rozwój orientacji podmiotowej zachodzi w upodmiotowionych procesach edukacyjnych kreowanych zarówno przez pedagogów, jak i przez rodziców³⁰².

Nauczycielska podmiotowość, jak pisze Małgorzata Zalewska-Bujak, stanowi punkt wyjścia dla podmiotowości ucznia. Edukacja w duchu podmiotowości to proces związany z kształceniem umiejętności samodzielnego dochodzenia ucznia do wiedzy, a równocześnie wzbudzanie poczucia odpowiedzialności za wykonanie zadań. Nauczyciel, który zabiega o własną podmiotowość oraz podmiotowość swych uczniów, odstępuje od autorytarnego

²⁹⁷ A. Folkierska: *Pytanie o podmiot. Między Heideggerem i Hessenem*. „Forum Oświatowe”, Wydanie specjalne, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008, s. 141.

²⁹⁸ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 39.

²⁹⁹ Tamże, cyt. wyd., s. 40.

³⁰⁰ E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 11.

³⁰¹ E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci...*, cyt. wyd., s. 17-25.

³⁰² Tamże, s. 45-46.

modelu edukacyjnego. Współczesność dopomina się o człowieka podmiotowego, gdyż podmiotowość stała się sposobem bycia w świecie. Więcej, to pożądanym model adaptacyjny człowieka. Rola zatem nauczyciela jest niezwykle istotna w procesie upodmiotowienia ucznia, poprzez włączanie go od najmłodszych lat w systematyczny proces konstruowania własnej podmiotowości³⁰³.

Konkluzje

Kwestie podmiotowości, jak pisze T. Lewowicki, „od wieków powracają – w bardzo różnych ujęciach i kontekstach – w rozważaniach nad ludzkim życiem, nad istotą, sensem, wzorami i możliwościami człowieczego bycia w świecie”³⁰⁴. Refleksja naukowa nad podmiotowością jednostki, jak podaje O. Urban, ma swoje źródła w indeterministycznych ideach filozofii. W takim ujęciu jednostka ludzka posiada świadomość, samoświadomość, racjonalność, wolność w wyborze własnego postępowania, zdolność sprawczą prowadzącą do zmian oraz związaną z nią indywidualną odpowiedzialność za swoje czyny względem siebie, jak również względem otaczającej jednostkę świata. Urban wskazuje, iż w ujęciu filozoficznym podmiotowość jest fundamentalną, immanentną cechą człowieczeństwa, jest wręcz atrybutem osoby ludzkiej, stanowi zatem przeciwieństwo uprzedmiotowienia, reifikacji jednostki. Człowiek już w swojej istocie jest podmiotem, zatem niejako w sposób konieczny przysługują mu wszelkie właściwości podmiotowe. Urban podkreśla również, że drugim źródłem naukowej kategorii podmiotu jest źródło teologiczne, związane z tradycją chrześcijańską. W tym ujęciu jednostka ludzka, ze względu na to, iż istnieje w porządku ustanowionym przez Boga, jest osobą wyposażoną w cechy, pozwalające mówić o jej istotnym podobieństwie do Niego. Posiada wolność woli, godność³⁰⁵, nieśmiertelność oraz etyczną odpowiedzialność za skutki indywidualnych działań w świecie³⁰⁶.

Podstawę teoretyczną zarówno dla rozważań psychologicznych, socjologicznych, jak i pedagogicznych stanowią filozoficzne koncepcje podmiotowości³⁰⁷. Urban zaznacza także, iż „zacerpnięte z indeterministycznych koncepcji filozoficznych ontologiczne pojęcie

³⁰³ M. Zalewska-Bujak: *Edukacja w duchu podmiotowości - niektóre obszary deficytów*. W: D. Kocurek (red.): *Historia i współczesność procesu edukacyjno-wychowawczego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 115-127.

³⁰⁴ T. Lewowicki: *Podmiotowość w edukacji...*, cyt. wyd., s. 592; W. Furmanek: *Koncepcje człowieka filozoficzną podstawą pedagogiki*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” nr 36(1), s. 17-26.

³⁰⁵ J. Mariański: *Godność ludzka i wychowanie progodnościowe. Refleksje socjologa*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022, s. 17-74.

³⁰⁶ O. Urban: *Podmiotowość jednostki ludzkiej...*, cyt. wyd., s. 202-203.

³⁰⁷ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 29.

podmiotu stało się punktem wyjścia dla konstytuowania się problematyki ludzkiej podmiotowości w psychologii³⁰⁸. Piotr Paweł Barczyk pisze, że w ujęciu filozoficznym podmiotowość traktowana jest jako immanentna cecha człowieczeństwa. Przedstawiciele personalizmu chrześcijańskiego używają zamiennie terminów: człowiek, osoba ludzka, podmiot. Człowiek w swojej istocie jest podmiotem, zatem przysługują mu wszelkie podmiotowe właściwości³⁰⁹. Według współczesnych „koncepcji psychologicznych podmiotowość to indywidualność i niezależność człowieka, jego twórcza świadomość i wolność (np. wolność wyboru), aktywność, odpowiedzialność i poczucie sprawstwa, specyficzna tożsamość człowieka i odrębność. Jest to także kierowanie i kontrolowanie swoich stanów psychicznych oraz zdolność do przekształcania świata, czyli realnego i świadomego dokonywania zmian³¹⁰. Psychologiczne podejście do podmiotowości dostrzega w człowieku istotę działającą oraz realizującą w swoim życiu potencjalne zdolności celem przekształcania rzeczywistości³¹¹. Anna Klim-Klimaszewska pisze również, że człowiek, który w oparciu o swój system wartości, znaczeń i ocen określa kierunek, i jest źródłem swego autonomicznego oraz celowego działania, może być uznany za podmiot³¹².

Józef Górniewicz wskazuje natomiast, że w koncepcjach podmiotowości powstałych na gruncie psychologii humanistycznej podkreślana jest wartość autentyczności człowieka oraz jego szczerości w kontaktach społecznych. „Podmiotowość jest emanacją wartości, wyrazem dążności jednostki do przekraczania swoich potencjalnych zdolności. Wreszcie podmiotowość to źródło najskrytszych dążeń człowieka, siedlisko jego rdzenia osobowości³¹³. Józef Koziński podkreśla, iż właśnie „osiągnięcia psychologii humanistycznej rzucają światło na styl istnienia, taki jak aktualizacja potencjalnych szans³¹⁴. Tak więc problem ludzkiej podmiotowości oraz samorealizacji jest tutaj uznany za najważniejszy. Zatem psychologiczne ujęcie podmiotowości, według Urban, uwzględnia subiektywny wymiar podmiotowości, inaczej ujmując, jednostka ma poczucie podmiotowości, co oznacza, że ma świadomość, iż jest podmiotem. Podmiot zgodnie z własnym systemem wartości dokonuje swobodnych wyborów, posiada umiejętność wytyczania sobie celów, a zdążając do nich indywidualnie wyznaczonymi sposobami,

³⁰⁸ O. Urban: *Podmiotowość jednostki ludzkiej...*, cyt. wyd., s. 204.

³⁰⁹ P.P. Barczyk: *O podmiotowości. Historyczna zmienność refleksji i praktyki edukacyjnej*. Wydawnictwo Kolegium Nauczycielskiego, Bytom 2001, s. 5.

³¹⁰ A. Klim-Klimaszewska: *Podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 236.

³¹¹ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 29.

³¹² A. Klim-Klimaszewska: *Podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 236.

³¹³ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 33.

³¹⁴ J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, cyt. wyd., s. 285.

podejmuje autonomiczne decyzje co do własnego postępowania. Aktywnie rozwija swoje potencjalności na drodze samodoskonalenia się, przekształcając elementy środowiska zewnętrznego. Równocześnie posiada umiejętność angażowania się w konkretne związki międzyludzkie³¹⁵. Podmiotowość w sensie psychologicznym – jest więc „zawsze własnością dowolnej ludzkiej jednostki, podmiot w sensie psychologicznym to podmiot jednostkowy, a nie kolektywny, zbiorowy, ponadjednostkowy, którego to właściwości analizuje przede wszystkim socjologia”³¹⁶.

Studia socjologiczne również zgłębiały problematykę podmiotowości, jednak podkreślano ją tylko w tych koncepcjach, które akcentowały działanie ludzkie podejmowane zespołowo³¹⁷. Socjologiczne rozważania na temat podmiotowości „opierają się na założeniu, że podmiotowość przysługuje nie tylko jednostce, ale także, a może zwłaszcza, grupie społecznej – podmiotami są tu zatem antyindywidualistycznie ujęte zespoły jednostek, których zorganizowane działania mogą mieć wpływ na kształt struktury społecznej [...]”³¹⁸. Natomiast podmiotowość jednostki ludzkiej „jest rozumiana jako coś, co zostało wytworzone w jednostkach przez kulturę i strukturę społeczną”³¹⁹. A. Klim-Klimaszewska definiuje podmiotowość w znaczeniu socjologicznym jako „istotny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej, na relacje społeczne jednostki i jej funkcjonowanie w tych relacjach”³²⁰.

W naukach społecznych mówi się więc o podmiotowości jednostkowej, zawierającej swój autonomiczny i niepowtarzalny rdzeń psychologiczny. Dzięki niemu jednostka ma świadomość swojej odrębności od innych, jak i od świata zewnętrznego, ma poczucie tożsamości, ujmowane jako poczucie identyczności w różnorodności. Osoba jest świadoma swojego życia psychicznego, własnej intymnej, głęboko skrytej i niedostępnej innym ludziom natury, osobistych myśli oraz swoich działań. Człowiek analizując własne *ja* „dociera do jądra podmiotowości i napotyka barierę autopercepcji. *Ja* myśli o sobie samym. Źródło myśli staje się przedmiotem tych myśli”³²¹. Punktem odniesienia dla myśli, pragnień i działań jednostki stanowią również inni członkowie społeczeństwa. Człowiek uzyskuje poczucie tożsamości poprzez odniesienie swoich działań do działań podejmowanych przez innych ludzi, zatem

³¹⁵ O. Urban: *Podmiotowość jednostki ludzkiej...*, cyt. wyd., s. 205-206.

³¹⁶ Tamże, s. 205.

³¹⁷ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 33.

³¹⁸ O. Urban: *Podmiotowość jednostki ludzkiej...*, cyt. wyd., s. 209.

³¹⁹ Tamże, s. 208.

³²⁰ A. Klim-Klimaszewska: *Podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 236.

³²¹ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 34.

podmiotowość kreuje się także w interakcjach społecznych. Idee ludzkiej podmiotowości nakreślone w naukach społecznych przeniknęły do myśli pedagogicznej³²².

Pedagogiczne koncepcje ludzkiej podmiotowości mają swoje źródła w różnych teoriach filozoficznych i psychologicznych, czerpią także idee z nauk społecznych. Podkreślić należy jednak, iż pedagodzy również wnieśli znaczny wkład do badań nad zagadnieniem podmiotowości osoby ludzkiej, ujmując je w aspekcie aksjologicznym i normatywnym³²³. Agata Popławska pokazuje, że podmiotowość w pedagogice ujmuje się w różnorodny sposób. W naukach o wychowaniu podmiotowość traktuje się jako cel edukacji, podejście takie reprezentuje Antonina Gurycka oraz Mirosław Kofta. Natomiast dla Krystyny Chałas, Tadeusza Lewowickiego, Andrzeja Tchorzewskiego i Kazimierza Denka podmiotowość stanowi wartość edukacyjną. Maria Czerepaniak-Walczak postrzega podmiotowość jako efekt działań edukacyjnych. Podmiotowość rozumiana jest również jako konstytutywna cecha współczesnej edukacji i jest określana przez Tadeusza Lewowickiego, Mieczysława Łobockiego, Urszulę Ostrowską, Jerzego Niemca, a także Władysława Puśleckiego – mianem edukacji podmiotowej³²⁴. Maria Nowicka-Kozioł akcentuje wręcz, że podmiotowość człowieka „to także problem *par excellence* pedagogiczny, gdzie jednym z najważniejszych wydaje się zagadnienie orientacji podmiotowej dziecka jako metody i celu wychowania”³²⁵. Podejście A. Guryckiej, jak pisze Andrzej Gołąb, harmonizuje także z humanistyczną aksjologią wychowania, w której akcentuje się podmiotowość ucznia oraz podmiotowość procesu wychowywania³²⁶. Dalej A. Gołąb zaznacza, że „propozycja Guryckiej implikuje nie tylko nową prakseologię wychowania, lecz także nową aksjologię wychowania, związaną z porzuceniem koncepcji wychowania-manipulacji na rzecz koncepcji wychowania jako interakcji dwóch podmiotów: dojrzałego i mniej dojrzałego”³²⁷. E. Ogrodzka-Mazur podkreśla, że rozwój orientacji podmiotowej jednostki ludzkiej dotyczy zarówno podmiotu wychowującego, jak i podmiotu wychowywanego i zachodzi w upodmiotowionych procesach edukacyjnych. M. Zalewska-Bujak wskazuje, że podmiotowość nauczycielska stanowi punkt

³²² Tamże; A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska: *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 24.

³²³ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 36; E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci...*, cyt. wyd., s. 12-13.

³²⁴ A. Popławska (red.): *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Wydawnictwo PRYMAT, Białystok 2009, s. 7.

³²⁵ M. Nowicka-Kozioł (red.): *Wybrane aspekty podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 6.

³²⁶ A. Gołąb: *Wprowadzenie*. W: A. Gołąb (red.): *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, s. 6.

³²⁷ Tamże, s. 15.

wyjścia dla podmiotowości ucznia. Nauczyciel więc ma za zadanie włączenie ucznia w systematyczny proces konstruowania własnej podmiotowości.

Pedagogika humanistyczna akcentuje wartość jednostki ludzkiej oraz podkreśla jej rolę w poznawaniu, a także twórczym przekształcaniu świata. Człowiek w swych wyborach moralnych i estetycznych jawi się jako istota kierująca się wyraźnie ukształtowaną hierarchią wartości. Reasumując Górniewicz twierdzi, że „człowiek bada świat, zmienia go, ale według wyraźnie ustrukturalizowanej skali wyborów życiowych”³²⁸. Tak więc dla pedagogów, jak pisze Klim-Klimaszewska, podmiotowość jest wartością autoteliczną i oznacza, że człowiek ma określoną tożsamość, posiada różnie zaakcentowaną indywidualność, a jego aktywność własna zależy w znacznym stopniu od niego samego³²⁹.

We współczesnej pedagogice podmiotowość jest utożsamiana z główną zasadą działań pedagogicznych i jest ostatecznym dydaktycznym celem, do którego każdy nauczyciel powinien dążyć. Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu polega na równorzędnym udziale uczniów w tym procesie. Oznacza to, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są współtwórcami i współuczestnikami procesu dydaktyczno-wychowawczego. Podmiotowość eksponuje prawa każdego uczestnika edukacji, zatem wspólny namysł nauczyciela i uczniów nad treściami nauczania, winien stwarzać płaszczyznę rozwoju jednostek o różnych potencjalnościach. Sytuacja dydaktyczna winna otwierać przestrzeń dla rozwoju aktywnych, twórczych, a zarazem krytycznych jednostek. Tak rozumiane kształcenie uwzględnia zarówno podmiotowość ucznia, jak i podmiotowość nauczyciela, które zostają wypracowane na drodze wielokierunkowego komunikowania się³³⁰. Zatem refleksja nad współczesnymi dyskursami w obszarze pedagogiki, jak piszą Maria Marta Urlińska i Danuta Wajsprych, „pozwala sądzić, że podlega ona ciągłej ewolucji, a badania i studia nad kształceniem, wychowaniem i oświatą dotyczą wielu problemów edukacyjnych, społecznych i kulturowych”³³¹.

³²⁸ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne...*, cyt. wyd., s. 37.

³²⁹ A. Klim-Klimaszewska: *Podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 236.

³³⁰ Tamże, s. 237; M. Zalewska-Bujak: *Edukacja w duchu podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 115-127.

³³¹ M.M. Urlińska, D. Wajsprych: *Rola uczonego w całościowym oglądzie świata i człowieka. Inspiracje Profesor Krystyny Duraj-Nowakowej dla systemowego rozumienia współczesnych problemów edukacyjnych*. W: M.M. Urlińska, D. Wajsprych (red.): *Dyskursy wyzerowane w przestrzeni społecznej, egzystencjalnej i pedagogicznej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 17.

Rozdział III

Koncepcja podmiotowości Charlesa Taylora

Wprowadzenie

Nowoczesna koncepcja podmiotowości, zdaniem Charlesa Taylora, wraz ze swoją złożonością i bogactwem wyłoniła się z wcześniejszych wizerunków tożsamości ludzkiej. W tym podejściu człowiek jest istotą obdarzoną wewnętrzną głębią i indywidualnością, a nowoczesne rozumienie wewnętrżności powiązane jest z przekonaniem, iż jesteśmy „podmiotami”³³². Szczególnie wyraziste w refleksji Ch. Taylora, jak wskazuje Agnieszka Kaczmarek, jest czerpanie z historii i analiz podmiotu, a następnie umiejscowienie go w konkretnym miejscu – w nowoczesności³³³. Kategoria podmiotowości, ukształtowana w nowożytności na Zachodzie, zawiera w sobie pojęcia szczegółowe, takie jak wewnętrzna głębia, indywidualność, autentyczność czy wolność. Wewnętrzność zaś, jest najbardziej kluczową kategorią pojmowania *ja*³³⁴. Człowiek ma poczucie, że *ja* jest czymś wewnętrżnym, a dla Taylora jest ono pierwszym elementem nowoczesnej tożsamości³³⁵. Autorka wstępu książki *Źródła podmiotowości* Taylora, Agata Bielik-Robson pisze, że artykulacja Taylora zmierza ku temu, „by odtworzyć obraz nowoczesnego podmiotu jako mimo wszystko pewnej integralnej jedności”³³⁶. Zaznacza również, iż pogłębienie pojmowania podmiotowości istoty ludzkiej nastąpiło dzięki chrześcijaństwu. Odkrywanie wnętrza człowieka jako miejsca, w którym odsłania się prawda i następuje spotkanie z Bogiem, rozwijało się w epoce augustyńskiej³³⁷. Pierwszym myślicielem, który wyznaczył paradygmat definiowania człowieka z perspektywy pierwszej osoby, jak zauważa Witold Marek Nowak, był dla Taylora właśnie św. Augustyn³³⁸. Aurelius Augustinus wprowadził także pojęcie radykalnej refleksyjności³³⁹.

³³² Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 4-5.

³³³ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność. Charles Taylor wobec dylematów współczesności*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2011, s. 20.

³³⁴ Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom I. Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010, s. 96; W.M. Nowak: *Spór o nowoczesność w poglądach Charlesa Taylora i Alasdaira MacIntyre' a. Analiza krytyczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 138-139.

³³⁵ Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 129.

³³⁶ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., cyt. wyd., s. XVI-XVII.

³³⁷ Tamże, s. XXXIX.

³³⁸ W.M. Nowak: *Spór o nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 141.

³³⁹ Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Człowiek w nauce współczesnej...*, cyt. wyd., s. 137-138.

Radykalna subiektywność umożliwia człowiekowi spojrzenie na samego siebie i ujrzenie swojego wnętrza z perspektywy pierwszej osoby³⁴⁰. Człowiek wewnętrzny to dla Taylora dusza³⁴¹, a bycie podmiotowością oznacza zwrot człowieka w kierunku jego wnętrza. Zwrot ten daje jednostce ludzkiej nie tylko poczucie wewnętrzności, ale również pozwala na egzystowanie w przestrzeni kwestii wymagających rozstrzygnięcia – a dotyczących zagadnienia – jak powinniśmy żyć³⁴². Małgorzata Borkowska-Nowak podkreśla, iż poczucie wewnętrzności uwypukla ten kontekst pojęcia tożsamości, który wskazuje na to, co jest osobiste i specyficzne dla jednostki, wybierającej kim chce lub kim potrafi zostać³⁴³. Tożsamość, według Taylora, nie jest człowiekowi dana, ale jest dynamicznym procesem³⁴⁴. Kanadyjski myśliciel twierdzi, że tożsamość stanowi integralny element współczesnej cywilizacji, a każdy człowiek potencjalnie może zostać tym, kim chce być³⁴⁵. Następnie rozwija tę myśl, pokazując, że o naszych zdolnościach i możliwościach myślimy w sposób wewnętrzny, a zarazem oczekujemy ich spełnienia w świecie społecznym³⁴⁶. Zatem na plan pierwszy, w procesie nowożytnego myślenia o człowieku, wysunęły się – autonomia jednostki oraz jej prawo do wolności³⁴⁷. Wolność, w tym przypadku, nie jest pojmowana przez Taylora w nowoczesnym sensie wolności negatywnej³⁴⁸, ale w sensie wolności od i wolności do czegoś. Zdaniem filozofa, idee wolności pozytywnej odwołują się do tych dziedzin życia, w których podmiot decydując o własnej osobie i o kierunkach podejmowanych aktywności, uwzględnia działania, które konfrontuje, dzieli, doświadcza i łączy ze wspólnotą³⁴⁹. Taylor twierdzi, że współczesny wolny podmiot dąży do wolności duchowej. Więcej, dążenie to „jest zbyt fundamentalną częścią ludzkiego życia, by po prostu z tego zrezygnować”³⁵⁰.

³⁴⁰ Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość...*, cyt. wyd., s. 137; W. M. Nowak: *Spór o nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 141.

³⁴¹ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 243.

³⁴² Ch. Taylor: *Moralna topografia jaźni*. W: P. Śpiewak (red.): *Komunitarianie. Wybór tekstów*. Tłum. P. Rymarczyk, T. Szubka. Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 2004, s. 237; Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 212.

³⁴³ M. Borkowska-Nowak: *Dialektyka tożsamości i różnicy w ujęciu Charlesa Taylora*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2012, s. 78.

³⁴⁴ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 29.

³⁴⁵ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Wydawnictwo Znak, Kraków 1995, s. 12.

³⁴⁶ Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom I... cyt. wyd., s. 96.

³⁴⁷ W.M. Nowak: *Spór o nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 150.

³⁴⁸ Ch. Taylor: *Nieporozumienia wokół debaty liberalno-komunitariańskiej*. W: P. Śpiewak (red.): *Komunitarianie...*, cyt. wyd., s. 46.

³⁴⁹ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 165.

³⁵⁰ Ch. Taylor: *Pojęcie osoby*. Tłum. R. Wieczorek. W: J. Górnicka-Kalinowska (red.): *Filozofia podmiotu*. Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 418.

Generalną ideą Taylora, jak zaznacza W.M. Nowak, jest ponowna artykulacja źródeł, które dla współczesnego człowieka po części uległy zatarciu i przestały być dla niego źródłem życiowej wewnętrznej siły. Mowa tu o źródłach judeochrześcijańskich, mających znaczenie w kształtowaniu i odnowie duchowego życia³⁵¹. Nasze nowoczesne pojęcie podmiotowości, jak zauważa kanadyjski myśliciel, odnosi się do jakiegoś poczucia wewnętrzności³⁵². Taylor zakłada, że to, kim jesteśmy jako ludzkie podmioty, w ogromnej mierze zależy od samopojmowania siebie³⁵³. Nasza tożsamość zakłada bowiem istnienie takich „punktów moralnego odniesienia, wobec których możemy się definiować”³⁵⁴. Problemu tożsamości, wyrażającego się w spontanicznym pytaniu: *Kim jestem?* – nie rozwiążemy udzielając odpowiedzi na to pytanie, podając imię i nazwisko oraz genealogię więzi rodzinnych. Właściwa odpowiedź, jak podkreśla Taylor, polegałaby na zrozumieniu, co ma dla nas podstawowe znaczenie i jaką, wobec powyższego, człowiek zajmuje pozycję. Tożsamość istoty ludzkiej określana jest przez więzi i identyfikację, które stanowią określone ramy, wewnątrz których człowiek może próbować ustalić, co jest dobre czy wartościowe, co popiera, a czemu się przeciwstawia, wreszcie – co powinien zrobić. W opinii Taylora tylko wewnątrz tego horyzontu jednostka potrafi zająć jakiegokolwiek stanowisko. Niektórzy ludzie określają swoją tożsamość przez jakiś rodzaj moralnych lub duchowych więzi, dostarczają one bowiem ram, wewnątrz których ludzie zajmują określone stanowisko w kwestii tego, co jest w ich przekonaniu dobre, ważne, wartościowe. W tym miejscu, w ujęciu filozofa, ujawnia się powiązanie pomiędzy tożsamością a ustosunkowaniem się do moralności. Wiedzieć, kim się jest, oznacza równocześnie stan zorientowania w przestrzeni moralnej. Jednak odwołanie się jedynie do pojęć uniwersalnych nie rozwiązuje jakiegokolwiek kwestii dotyczących orientacji moralnej. Takie rozumienie związane jest z faktem, że w odkrywaniu moralnych horyzontów każdej poszczególnej osoby przywiązujemy dużą wagę do roli ekspresji³⁵⁵.

Katarzyna Filutowska zaznacza, że kiedy „mówimy o tożsamości, chcemy wyróżnić to, co jest właściwe tylko tej konkretnej osobie [...] to, co odróżnia ją od innych, czyniąc zarazem tożsamą ze sobą”³⁵⁶. Taylor podkreśla, że podmiot ludzki potrafi odnieść się sam do siebie i powiedzieć *ja*³⁵⁷. Zatem zwrot w kierunku siebie oznacza także współcześnie

³⁵¹ W.M. Nowak: *Spór o nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 308.

³⁵² Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 212.

³⁵³ Ch. Taylor: *Moralna topografia jaźni...*, cyt. wyd., s. 239.

³⁵⁴ Tamże, s. 261.

³⁵⁵ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 50-55.

³⁵⁶ K. Filutowska: *Tożsamość narracyjna jako empiryczna podmiotowość – MacIntyre, Taylor, Ricoeur*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, s. 10.

³⁵⁷ Ch. Taylor: *Moralna topografia jaźni...*, cyt. wyd., s. 243.

spojrzenie na siebie z perspektywy pierwszej osoby – polega na radykalnej refleksywności³⁵⁸. „Sobą jest się wówczas, gdy na miarę własnych możliwości można wyartykułować i zrealizować to wszystko, co podpowiada wnętrze”³⁵⁹. Myśliciel uważa, że współczesna tożsamość jest pojmowana jako rezultat indywidualnego wyboru³⁶⁰. Taylor określa zatem człowieka jako podmiot – *self*, które odnosi się do tej sfery własnego *ja*, własnej natury, własnego dobra, która jest silnie zsubiektywizowana. Ponadto *self* Taylora jest podmiotem czynnym, działającym, aktywnym zarówno wobec drugiego człowieka, jak i wobec świata³⁶¹. Tak więc tożsamość to samookreślenie się, które w procesie dorastania jednostka ludzka musi umieć rozwinąć³⁶². Ideał autentyczności, jak zauważa A. Kaczmarek, jest podejmowaniem odpowiedzialności przez podmiot i wkroczeniem na drogę intensywnej, indywidualnej pracy nad sobą³⁶³. Katarzyna Rosner podkreśla zaś, że podmiotowość jest konstruowana częściowo przez autointerpretacje, a konstruowanie to jest procesem przebiegającym w toku całego naszego życia³⁶⁴.

3.1. Narracyjna koncepcja tożsamości

Zdaniem K. Rosner, pojęcie narracji współcześnie należy do najczęściej używanych terminów, nie tylko przez filozofów, ale również przez przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych. Kategoria narracji związana jest z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o ludzką tożsamość: *Kim jest człowiek?* i *Co stanowi o jego tożsamości?* Człowiek w ciągu swojego życia nie tylko wytwarza narracje, ale własności narracyjne obejmują jego procesy mentalne. W konsekwencji interpretacja doświadczeń warunkuje projektowanie przyszłych działań podmiotu. Myślenie, a w rezultacie samorozumienie jest podstawowym czynnikiem konstytuującym tożsamość jednostki. Równocześnie tożsamość domaga się samookreślenia, jest czymś zadany i przebiegającym w czasie. Konstruowana jest poprzez refleksję towarzyszącą egzystencji podmiotu. Rosner zauważa, że dla Taylora narracja jest strukturą samorozumienia³⁶⁵. Następnie Taylor, jak pisze Jan Paweł Hudzik, „wychodzi z założenia, że to właśnie praktyki refleksyjne są w nowoczesności podstawą definiowania ludzkich

³⁵⁸ Ch. Taylor: *Moralna topografia jaźni...*, cyt. wyd., s. 254-255.

³⁵⁹ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 55.

³⁶⁰ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany...*, cyt. wyd., s. 11.

³⁶¹ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 26.

³⁶² Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II. Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010, s. 157.

³⁶³ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 56.

³⁶⁴ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2003, s. 34.

³⁶⁵ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, cyt. wyd., s. 5-13.

możliwości, lub inaczej mówiąc, że tożsamość nowoczesna ma refleksyjną formę »opowiadania o sobie«³⁶⁶. Podkreśla zatem, że nowoczesność jest samozwrotna, to znaczy, iż ma strukturę samoodniesienia, którą Taylor nazywa podmiotowością³⁶⁷. Samozrozumienie czy autonarracja jest projektowaniem czy konstruowaniem siebie, własnej tożsamości, gdyż tożsamość nie jest człowiekowi dana, lecz jest konstruowana w procesie samozrozumienia³⁶⁸.

Taylor zwraca uwagę na to, że aby posiadać jakąś tożsamość, człowiek potrzebuje pewnego poczucia jakościowych różnic, więcej, musi mieć wyobrażenia na temat tego, co nieporównywalnie wyższe. Posiadana koncepcja dobra nieodzownie musi być skorelowana z osobistym rozumieniem własnego życia właśnie jako rozwijającej się opowieści. Życie należy zatem postrzegać jako narrację. Świadomość tego, kim jesteśmy, musi zawierać wyobrażenie tego, jak stawaliśmy się i dokąd zmierzamy. Życie ludzkie, zdaniem Taylora, zawsze ma ów wymiar narracyjnego rozumienia. Teraźniejsze działanie jednostki skierowane jest na to, kim zamierza się stać. Narracja jednak, jak podkreśla kanadyjski myśliciel, musi odgrywać znacznie istotniejszą rolę niż jedynie nadawanie struktury teraźniejszości. To, kim człowiek jest, musi być rozumiane jako to, kim się stał. Kwestia pozycji względem dobra, wymaga od podmiotu narracyjnego rozumienia swojego życia, jak również wiedzy o tym, jak jednostka stawała się tym, kim jest dzisiaj. Proces owego stawania się można przedstawić, wedle Taylora, jedynie w formie opowieści. Opowieść swojego życia człowiek projektuje gdy aprobuje jego dotychczasowy kierunek, bądź też nadaje mu nowy. Człowiek projektuje swoją przyszłość na podstawie tego, kim jest teraz. Przyszła opowieść jednak nie dotyczy jedynie najbliższej przyszłości, ale również biegu całego życia i nakierowana jest na coś, czym jednostka jeszcze nie jest. Podmiot, jako istota, która rozwija się i staje, poznaje siebie poprzez historię swojego dojrzewania, progresu i regresu. Samozrozumienie ma zatem z konieczności wymiar czasowy i opiera się na narracji. W ujęciu kanadyjskiego filozofa projekt przyszłości osoby ludzkiej może często wykraczać poza moment odejścia z tego świata. Dlatego też kwestia usytuowania wobec dobra, dobra najwyższego, jest dla podmiotu podstawową i nieuniknioną troską. Człowiek zatem z konieczności stara się nadać swojemu życiu sens i treść, oznacza to, jak podkreśla Taylor, że nieuchronnie pojmujemy samych siebie za pośrednictwem narracji³⁶⁹.

³⁶⁶ J.P. Hudzik: *Poetyka opowiadania o nowoczesności*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności...*, cyt. wyd., s. 20-21.

³⁶⁷ Tamże, s. 21.

³⁶⁸ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, cyt. wyd., s. 22-23.

³⁶⁹ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 94-104.

Dla kanadyjskiego filozofa narracyjna struktura rozumienia, jak pisze Rosner, jest prostą konsekwencją czasowości naszego sposobu bycia³⁷⁰. Natomiast w ujęciu J.P. Hudzika opowiadanie podmiotu-narratora jest konstrukcją aksjologiczną, ponieważ dysponuje on określoną mocą duchową³⁷¹. Konstrukcja ta wiąże się zatem z jakąś koncepcją dobra, a ten model tożsamości nowożytnej, jak zauważa Taylor, okazuje się, że jest stale przekonujący, inspirujący i poruszający³⁷². Narracyjna koncepcja tożsamości, w opinii Taylora, przyznaje każdemu podmiotowi indywidualny sposób istnienia i równocześnie jest imperatywem, aby każda jednostka realizowała swoje człowieczeństwo w całej jego wyjątkowości³⁷³.

3.1.1. Językowa artykulacja tożsamości

Taylor sytuuje językową artykulację tożsamości podmiotu w znaczącym miejscu. Filozof podkreśla bowiem, że „w przypadku podmiotowości język, którego nie sposób nigdy uczynić całkowicie jawnym, jest wewnętrzną czy konstytutywną częścią badanego »przedmiotu«”, badanych istot³⁷⁴. Dla Taylora podmiot jest istotą połączoną z innymi w sieci międzyludzkich interakcji, a zatem i posługującą się określonym językiem³⁷⁵. Więcej, osoby są istotami, które zarówno istnieją wewnątrz pewnego języka, jak i są przezeń częściowo konstytuowane³⁷⁶. Język, dla kanadyjskiego myśliciela, jest przede wszystkim narzędziem służącym do konstruowania myśli, a następnie do tworzenia obrazu świata³⁷⁷. Człowiek, zdaniem Taylora, doświadcza siebie wyłącznie w wymiarze językowym, ponieważ pozwala on na przejście od tego, co niewyraźne i nieokreślone, do tego, co wyraźne i określone, i co jednostka potrafi wyartykułować³⁷⁸. Narracyjne użycie języka pozwala na uplastycznienie ludzkiego sposobu przeżywania, ponieważ towarzyszy mu nabywanie nowych wyrażeń. Zatem podstawowym narzędziem konstruowania rzeczywistości językowej staje się dla podmiotu język³⁷⁹. Tak więc, ażeby nadać naszemu istnieniu mocniejszy i wyrazistszy ton, niezbędna staje się językowa artykulacja w formie narracji³⁸⁰. Ponadto w języku dokonuje się

³⁷⁰ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, cyt. wyd., s. 35.

³⁷¹ J.P. Hudzik: *Poetyka opowiadania o nowoczesności...*, cyt. wyd., s. 22.

³⁷² Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 379.

³⁷³ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany...*, cyt. wyd., s. 12; K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, cyt. wyd., s. 24.

³⁷⁴ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 67.

³⁷⁵ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 19.

³⁷⁶ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 68.

³⁷⁷ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 24.

³⁷⁸ Ch. Taylor: *Philosophical Papers*. Tom I. Human Agency and Language, Cambridge University, Cambridge 1985, s. 71.

³⁷⁹ W. Bulira: *Konstruktywizm społeczny Charlesa Taylora*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności...*, cyt. wyd., s. 63.

³⁸⁰ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIII-XXXIV.

proces samozrozumienia³⁸¹. Szczególną cechą autointerpretacji językowej jest to, że posiada rolę twórczą i, co charakterystyczne, towarzyszy jej możliwość samoprzemiany głębi człowieka. Człowiek uświadamiając sobie tę twórczą rolę autointerpretacji, staje się również świadomy możliwości głębokiej samoprzemiany³⁸². W następstwie, język narracji sytuuje jednostkę w dobrze zdefiniowanym horyzoncie etycznym. Dlatego właśnie zdolność do artykulacji – dyskursywnego objaśniania interpretacji już zawartych w naszym intuicyjnym stosunku do świata – stanowi cechę wyróżniającą człowieka. Taylor zaznacza, że jest to proces, który trwa całe życie³⁸³.

Postać narracji przybiera taką artykulację, za pomocą której oddajemy sens naszych emocjonalnych zaangażowań. Orientację w podstawowych wymiarach naszej egzystencji, jak mówi Taylor, zyskujemy właśnie dzięki narracji. Nadając jej tym samym spójny sens, ukonkretniamy w naszym życiu formę celowego dążenia, a zarazem określamy naszą postawę wobec innych³⁸⁴. Kanadyjski myśliciel wskazuje, że sens życia odnajdujemy poprzez jego artykulację. Jednak to, czy nasze życie ma sens, w znacznym stopniu zależy od naszych własnych adekwatnych sposobów ekspresji³⁸⁵. Dlatego też wysiłek dogłębnej artykulacji oraz proces mocnej autointerpretacji okazują się niezbędne, a jest to proces ciągłego, czynnego ćwiczenia duchowego³⁸⁶. Przede wszystkim dlatego, że tożsamość jest określona przez sposób, w jaki rzeczy mają dla jednostki znaczenie. Oznacza to, iż sprawa tożsamości podmiotu zostaje wypracowana, jak podkreśla Taylor, jedynie dzięki językowi interpretacji. Pytanie o to, kim jest dana osoba, nie może być zadane w oderwaniu od jej interpretacji samej siebie. W opinii filozofa podmiotami jesteśmy natomiast o tyle, o ile poszukujemy orientacji wobec dobra, ale także gdy tę orientację odnajdujemy³⁸⁷. Koncepcja dobra może być wyrażona nie tylko w formie językowych narracji, ale również w innych rodzajach aktów mowy, na przykład takich jak modlitwa czy też poprzez muzykę. Język komunikacji jest zatem bardzo bogaty i może wyrażać stosunek podmiotu do Boga. W ujęciu Taylora artykulacja może przybliżyć człowieka do dobra, które stanowi dla niego źródło moralne. W zależności od człowieka, dobro może oznaczać cokolwiek, co jednostka uznaje za

³⁸¹ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, cyt. wyd., s. 36.

³⁸² A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIV.

³⁸³ Ch. Taylor: *Philosophical Papers*. Tom I..., cyt. wyd., s. 65.

³⁸⁴ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIII.

³⁸⁵ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 37.

³⁸⁶ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXVIII.

³⁸⁷ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 66.

wartościowe, cenne, godne uwielbienia w sensie ogólnym, ale też w oparciu o silne wartościowanie podmiotu³⁸⁸.

Silnym źródłem moralnym może być artykulacja słowa zawartego w Piśmie Świętym, „jak dowodzi tego przeogromna i wciąż oddziałująca siła *Ewangelii*”³⁸⁹. Artykulacja podmiotu może przybliżać do tego źródła im jaśniej jest ona sformułowana, samo zaś źródło staje się dzięki niej jasne i czytywne. Skuteczna artykulacja Ewangelii przybliży do Osoby Boga oraz posiada zdolność do wywoływania w człowieku uczuć miłości, lojalności i szacunku. Podmiot artykułując swoje odczucia lub swoją opowieść sprawia, że nawiązuje kontakt ze źródłem, do którego tęskni i często ujmuje swoje życie w jakiejś nowej narracji³⁹⁰. Istnieje bowiem pewien sposób bycia człowiekiem, do którego jest powołany każdy, aby przeżyć swoje życie w sposób indywidualny i niepowtarzalny dla danego podmiotu. Pojawia się zatem nowy sens wierności samemu sobie, gdyż jeśli podmiot nie będzie wierny sobie, może przeoczyć sens swojego życia, i to, czym jest dla niego człowieczeństwo. Wierność samemu sobie oznacza artykulację tego, co można odkryć w swoim wnętrzu oraz wysłowić. Językowa artykulacja jest wyrażeniem samej czy samego siebie, a zarazem własnej oryginalności³⁹¹. Dookreśleniu i samozrozumieniu podmiot ulega także dzięki dialogowi, wchodząc w relacje językowe z innymi. Dzięki ekspresji języka człowiek może nie tylko zrozumieć siebie, ale również może poznać myśli, stanowiska i poglądy innych podmiotów³⁹².

3.1.2. Horyzont aksjologiczny

Tożsamość jako horyzont moralny, w ujęciu Taylora, to jeden z wymiarów tożsamościowego dyskursu. Określenie horyzontu przez podmiot jest kwestią osobistą, tożsamość pojmowana jest jako coś oryginalnego, specyficznego dla danej jednostki, ponieważ horyzonty aksjologiczne stanowią podmiotową własność i są rezultatem indywidualnego wyboru. Zdaniem kanadyjskiego filozofa, właśnie w tym kontekście, związek między tożsamością a współczesnością jest szczególnie zaakcentowany³⁹³. Orientacja wobec dobra, jak pisze K. Filutowska, to bardzo istotny, i „w pewnym sensie

³⁸⁸ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 180-181.

³⁸⁹ Tamże, s. 189.

³⁹⁰ Tamże, s. 189-190.

³⁹¹ Ch. Taylor: *Etyka autentyczności*. Tłum. A. Pawelec. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 34-35.

³⁹² A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 171.

³⁹³ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II..., cyt. wyd., s. 158-159.

kluczowy punkt w koncepcji podmiotowości Taylora³⁹⁴. Kanadyjski myśliciel ujmuje to w następujących słowach: „moja tożsamość zakreśla w pewien sposób horyzont mojego świata moralnego. Dzięki tożsamości wiem, co jest dla mnie naprawdę ważne, a co nie tak istotne; wiem, co dotyka mnie głęboko, a co ma dla mnie mniejsze znaczenie. [...] W pewien sposób moja tożsamość sytuuje mnie w obrębie świata moralnego”³⁹⁵. M. Borkowska-Nowak zwraca uwagę na to, iż ten kontekst pojęcia tożsamości wskazuje na jej związki z moralnością, ponieważ nie sposób dokonać określenia podmiotu za pomocą jakiegoś uniwersalnego opisu³⁹⁶. Kaczmarek również wskazuje na to, że „Taylorowska refleksja nad współczesną tożsamością jest głęboko osadzona w kontekście moralnym”³⁹⁷. Koncepcja podmiotowości Taylora skupia się na podstawowej właściwości ludzkiego podmiotu, która polega na tym, że człowiek nie potrafi poradzić sobie bez jakiejś orientacji wobec dobra. Zasadniczo, to, kim jesteśmy, określone jest przez stanowisko, jakie znajdujemy w powyższej kwestii³⁹⁸. Borkowska-Nowak podkreśla, że podmiot nie może uniknąć pytań, które zakładają wartościowanie, i są to właśnie pytania dotyczące dobra i zła moralnego³⁹⁹. Dla Taylora, jednostka wie, kim jest, gdy jest zorientowana w moralnej przestrzeni. Filozof wskazuje na to, że w tej przestrzeni pojawiają się pytania, o to, co dobre, a co złe. Podmiot zwraca uwagę na to, co warto robić, a czego nie, zapytuje również o to, co ma sens i wagę, zauważa, to, co jest nieistotne i drugorzędne⁴⁰⁰. Jasno sprecyzowany horyzont aksjologiczny osadza człowieka w przestrzeni moralnej, w tym ujęciu zaakcentować można, że tożsamość jest czymś subiektywnym i osobistym⁴⁰¹. Taylor podkreśla zatem, że nowoczesne pojęcie podmiotu działania, osoby, czyli podmiotowości implikuje paralelę z zagadnieniem dobra i moralności. Kanadyjski myśliciel czyni ontologię moralną przedmiotem swoich dociekań i pyta o to, co nadaje sens konkretnemu życiu, dla czego warto jest człowiekowi żyć. W tym kontekście zaakcentowane zostaje przez Taylora bezpośrednie dobro człowieka, które znajduje swoje źródła w Nowym Testamencie⁴⁰². Bielik-Robson zwraca uwagę na propozycję Taylora, która „jest raczej zaproszeniem indywidualnej duszy do tego, by odwróciła się od zamętu swej współczesności i przypomniwała sobie, skąd pochodzi: gdzie bije źródło jej moralnych

³⁹⁴ K. Filutowska: *Tożsamość narracyjna...*, cyt. wyd., s. 224.

³⁹⁵ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II..., cyt. wyd., s. 157.

³⁹⁶ M. Borkowska-Nowak: *Dialektyka tożsamości...*, cyt. wyd., s. 80-81.

³⁹⁷ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 35.

³⁹⁸ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 64.

³⁹⁹ M. Borkowska-Nowak: *Dialektyka tożsamości...*, cyt. wyd., s. 82.

⁴⁰⁰ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 54.

⁴⁰¹ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 35.

⁴⁰² Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 10-28.

przekonań, imperatywów i pragnień⁴⁰³. Jednostka, która nie artykułuje swoich horyzontów sensu, traci tożsamość⁴⁰⁴.

W tradycji judeochrześcijańskiej, jak wskazuje Bielik-Robson, postrzeganie dobra jest powiązane z aktywną postawą człowieka, który posiada wolę uczestnictwa. Autorka powołując się na atrybut Stwórcy, pisze: „Pierwszą istotą obdarzoną wolą, która wprowadza w stworzony przez siebie byt nowy element różnicy moralnej, różnicy między dobrem a złem, jest sam Bóg; człowiek, druga istota obdarzona wolą, stworzona na obraz i podobieństwo pierwszej [...] tak samo jak i Bóg obdarzony wolną wolą, może i powinien naśladować swego Stwórcę⁴⁰⁵. Taylor podkreśla, że być osobą stworzoną na obraz i podobieństwo Boga oznacza równocześnie trwanie w strumieniu miłości⁴⁰⁶. Hudzik ponadto zwraca uwagę, że dla Taylora przyjęcie postawy wiary i miłości do Boga pozwala na uchronienie szczytnych ideałów humanistycznych, ponieważ obydwie perspektywy – religijna i humanistyczna wzajemnie się uzupełniają i warunkują⁴⁰⁷.

W procesie nowożytnego myślenia o człowieku, jak pisze Nowak, wysunęła się na plan pierwszy idea autonomii jednostki. Jednostka ma prawo do wolności i istnieje także wymóg, aby każdy człowiek miał możliwość swobodnego rozwijania swojej osobowości⁴⁰⁸. Dla Taylora wolność oznacza również rzeczywiste samostanowienie, ale także wykształcenie pewnej sprawności moralnej⁴⁰⁹. W opinii kanadyjskiego filozofa wolność oparta jest na założeniu, iż człowiek ma do dyspozycji nieograniczone możliwości⁴¹⁰. Taylor zaznacza, że atrybuty wolności mają sens jedynie na tle ludzkich mniej lub bardziej ważnych celów⁴¹¹. Dalej myśliciel konkluduje, że kiedy zwykłe życie człowieka obejmowało duchowe zadania, które wypełniane były w świetle celów Bożych – żył on dla chwały Boga⁴¹². Taylor eksponuje związek między tożsamością i dobrem, ponieważ uważa, że to właśnie nasza tożsamość

⁴⁰³ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. X.

⁴⁰⁴ Tamże, s. XXXV.

⁴⁰⁵ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XLVIII-XLIX.

⁴⁰⁶ Ch. Taylor: *A Secular Age*. Harvard University Press, Cambridge 2007, s. 701.

⁴⁰⁷ J.P. Hudzik: *Poetyka opowiadania o nowoczesności...*, cyt. wyd., s. 27.

⁴⁰⁸ W.M. Nowak: *Spór o nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 150.

⁴⁰⁹ Ch. Taylor: *Polityka liberalna a strefa publiczna*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Spoleczeństwo liberalne. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Wydawnictwo Znak, Kraków 1996, s. 20.

⁴¹⁰ M. Rakusa-Suszczewski: *Podmiotowość wobec kwestii wolności w ujęciu Isaiaha Berlina i Charlesa Taylora*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności...*, cyt. wyd., s. 227.

⁴¹¹ Ch. Taylor: *What's Wrong with Negative Liberty?* W: Ch. Taylor: *Philosophical Papers*. Tom 2. *Philosophy and the Human Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge 1985, s. 227.

⁴¹² Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Człowiek w nauce współczesnej...*, cyt. wyd., s. 158-159.

pozwała nam dokonać rozróżnienia, co dla nas jest ważne, a co nie, obejmując również te dyferencje, które opierają się na silnych wartościowaniach⁴¹³.

Określając człowieka jako podmiotowość, jak pisze Taylor, odnosimy to pojęcie do ludzi, uwzględniając przy tym to, „że są oni istotami obdarzonymi głębią i złożonością w stopniu wystarczającym do tego, by mogły posiadać tożsamość w określonym wyżej sensie”⁴¹⁴. Człowiek uczy się języków moralnej i duchowej orientacji, rozpoczynając naukę poprzez wprowadzenie przez ludzi, którzy nas wychowują, do trwającego dialogu. Rozwijający się podmiot, dążąc do pełni, poszukuje jakiegoś sensu, jakiegoś wzoru wyższego działania. Taylor twierdzi, iż stawiając pytanie o to, kim jesteśmy, nigdy nie uzyskamy wystarczającej odpowiedzi pytając o naszą kondycję, gdyż człowiek podlega zmianie i stale się staje. Pozycja, którą zajmujemy w naszym życiu, nie jest stała, jest dynamiczna, ponieważ nieustannie jest konfrontowana z nowymi wydarzeniami. Dlatego pytanie o tożsamość nie może dotyczyć jedynie tego, kim jesteśmy, ale musi łączyć się z pytaniem, dokąd zmierzamy. Pojawia się zatem pytanie o kierunek naszego życia. Niektórzy ludzie uznają wartość życia rodzinnego, zwykłej przyzwoitości, ogólnej wrażliwości, autoekspresję, inni eksponują wartość czci dla Boga czy sprawiedliwość. Większość żyje wielością tych dóbr albo też dokonuje silnego wartościowania, uważają bowiem, że stosunek do Boga, sprawiedliwość – ma znaczenie podstawowe. Dla ludzi, dla których obrane dobro zajmuje nieporównywalne z niczym innym miejsce w ich życiu, wyznacza punkt odniesienia, który z kolei wskazuje właściwy, ich zdaniem, kierunek ich życia. W opinii kanadyjskiego filozofa to orientacja względem obranego dobra najlepiej określa tożsamość jednostki. Dobra wyższego rzędu, zdefiniowane za pomocą rozróżnień jakościowych, Taylor nazywa dobrami nadrzędnymi, są nieporównywalnie ważniejsze od innych, i stanowią punkt odniesienia dla rozważań podmiotu, jego decyzji i ocen dotyczących pozostałych dóbr. Na przykład wiara w Boga może być najbardziej istotna dla kształtu osobistego świata moralnego. Dostarcza wówczas podstaw by najlepiej wytłumaczyć sens swojego życia. Dlatego też wyznaczenie dobra nadrzędnego dostarcza jednostce podstaw i pomaga jej określić tożsamość⁴¹⁵.

Taylor w *Etyce autentyczności* zaznacza, że żyjemy w świecie, w którym ludzie dysponują prawem do samodzielnego wyboru własnego stylu życia, każdy w głębi swojego sumienia decyduje o swoich przekonaniach, i zgodnie z osobistym przeświadczeniem

⁴¹³ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 58.

⁴¹⁴ Tamże, s. 62-63.

⁴¹⁵ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 58-150.

kształtuje własne życie na wiele sposobów⁴¹⁶. Tak więc „każdy ma prawo wieść swój własny styl życia, ugruntowany w wewnętrznym poczuciu, że coś jest naprawdę ważne lub wartościowe”⁴¹⁷. Jednak kanadyjski myśliciel zauważa, że „arena życia publicznego jest strażnikiem aksjologii niezbędnej do funkcjonowania jednostki i jej relacji ze światem zewnętrznym”⁴¹⁸. Zdaniem filozofa podmiotowość najpełniej realizuje się w przestrzeni publicznej.

3.1.3. Tożsamość podmiotów określana przez identyfikację

W narracji Taylora „nasze istnienie jako podmiotu jest ze swej natury powiązane z naszym pojmowaniem dobra, i że stać się podmiotem można jedynie pomiędzy innymi podmiotami”⁴¹⁹. Ludzka tożsamość opiera się więc na więziach i identyfikacji, które konstruują horyzont aksjologiczny podmiotu. Zatem odpowiedź na pytanie: *Kim się jest?* zdefiniowana zostaje w kontekście relacji z innymi podmiotami. Pierwsze zręby edukacji moralnej człowiek otrzymuje na gruncie rodziny. Do wykształcenia postaw i uwrażliwiania małego i młodego człowieka na wartości konieczny jest autorytet rodzicielski. Następnym etapem konstruowania wspólnoty jest szkoła, gdzie uczy się i praktykuje wartości powszechnie uznawane za słuszne oraz wychowuje się do odpowiedzialności⁴²⁰.

Adam Chmielewski pisze, że w ujęciu kanadyjskiego filozofa, samoświadomości, która jest warunkiem wstępnym autonomii jednostki ludzkiej, nie można uzyskać poza kontekstem społecznym. Pozyskuje się ją jedynie aktywnie uczestnicząc w nim⁴²¹. Kaczmarek zauważa, że dla Taylora relacje zachodzące pomiędzy wspólnotą a pojedynczym podmiotem stanowią o szczególnej wartości wspólnoty⁴²². Dalej również wskazuje, iż „Charles Taylor podkreśla, że to przede wszystkim wspólnota zapewnia aksjologiczny kontekst społeczny – horyzont sensów umożliwiający samookreślenie się jednostki”⁴²³. Borkowska-Nowak zwraca uwagę na to, że Taylor podkreśla, że do pełni podmiotowości nieodzowna jest komunikacja z innymi⁴²⁴. W przekonaniu Taylora człowiek swoją tożsamość definiuje w pewnej mierze w konwersacji z innymi. Wspólne porozumienie leży przecież

⁴¹⁶ Ch. Taylor: *Etyka autentyczności...*, cyt. wyd., s. 10.

⁴¹⁷ Tamże, s. 20.

⁴¹⁸ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 9.

⁴¹⁹ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 103.

⁴²⁰ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 163-178.

⁴²¹ A. Chmielewski: *Cząstki w przestrzeni: Charles Taylor i estetyka polityczna*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Klos (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności...*, cyt. wyd., s. 43-44.

⁴²² A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 10.

⁴²³ Tamże, s. 162.

⁴²⁴ M. Borkowska-Nowak: *Dialektyka tożsamości...*, cyt. wyd., s. 84.

u podłoża praktycznych działań każdego społeczeństwa⁴²⁵. Świadomość tego, kim jestem, według Taylora musi być również świadomością relacji jednostki wobec innych⁴²⁶.

Człowiek dokonuje autointerpretacji, a jego tożsamość, jak pisze Bielik-Robson, jest zależna od sposobu, w jaki pojmuje on sam siebie⁴²⁷. Więcej, jednostka ludzka, jak podkreśla A. Chmielewski, jest istotą, która nie może nie dokonywać samointerpretacji⁴²⁸. Zgodnie z definicją przyjętą przez Taylora, jak pisze Filutowska, człowiek to istota, która w jakiś sposób doświadcza samego siebie i równocześnie tę eksperyencję interpretuje⁴²⁹. Refleksja dla podmiotu staje się integralną częścią życia psychicznego⁴³⁰ czy duchowego, a sama interpretacja jest zakorzeniona w strumieniu działań podmiotu⁴³¹. Samoświadomość jednostki oparta jest o narrację indywidualną, a równocześnie wtopiona jest w narrację wspólnoty, z jakiej jednostka się wywodzi⁴³². Taylor zaznacza, że podmiotu nie sposób opisać, nie dokonując odwołania się do innych podmiotów, w których otoczeniu się znajduje. Więcej, filozof twierdzi, że podmiot może istnieć jedynie pośród innych podmiotów⁴³³. Równocześnie jednostki często utożsamiają się ze swoją grupą społeczną, ponieważ taka grupa dostarcza pewnego horyzontu aksjologicznego, i w jej ramach istnieje pewna hierarchia wartości⁴³⁴. Chmielewski pisze, iż „odpowiedź na pytanie o własną tożsamość musi być udzielona w kontekście odpowiedzi na pytanie powstające w przestrzeni szerszych zagadnień moralnych”⁴³⁵, a zatem dotyczy spójnej narracji podmiotu udzielającej odpowiedzi na pytania: *Skąd pochodzę?* i *Kim teraz jestem?*⁴³⁶. Tak więc, w ujęciu Taylora, jednostka jest podmiotem, ale jedynie w relacji do pewnych rozmówców, którzy odegrali kluczową rolę w procesie jej samookreślenia⁴³⁷. Posiadać tożsamość, jak konkluduje Bielik-Robson, oznacza dla człowieka coś więcej niż tylko być, mieć tożsamość znaczy: nieustannie powtarzając, potwierdzać i umacniać akt autointerpretacji⁴³⁸.

⁴²⁵ Ch. Taylor: *Atomism*. W: Ch. Taylor: *Philosophical Papers*. Tom I. Human Agency and Language, Cambridge University Press, Cambridge 1985, s. 209.

⁴²⁶ A. Chmielewski: *Cząstki w przestrzeni...*, cyt. wyd., s. 45.

⁴²⁷ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXIII.

⁴²⁸ A. Chmielewski: *Cząstki w przestrzeni...*, cyt. wyd., s. 47.

⁴²⁹ K. Filutowska: *Tożsamość narracyjna...*, cyt. wyd., s. 209.

⁴³⁰ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXV.

⁴³¹ Ch. Taylor: *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge 1989, s. 26.

⁴³² A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIV.

⁴³³ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 68.

⁴³⁴ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II..., cyt. wyd., s. 161.

⁴³⁵ A. Chmielewski: *Cząstki w przestrzeni...*, cyt. wyd., s. 49.

⁴³⁶ Tamże.

⁴³⁷ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 70.

⁴³⁸ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIV.

Grupa społeczna, jak twierdzi Taylor, jako całość była pierwotnym podmiotem wezwań, modlitw do Boga, poświęcenia się Panu Bogu⁴³⁹. Mysłiciel pisze również, że wiara w Boga i postrzeganie Go jako dobra nadrzędnego, pomaga najpełniej określić jednostce swoją tożsamość. Najwyższe dobro, jakim jest Bóg oraz miłość do Boga ma swoje wyróżnione miejsce, ponieważ to właśnie orientacja względem Niego najpełniej określa tożsamość podmiotu⁴⁴⁰. W niektórych tradycjach religijnych, wspólnotach, pewną relację z Bogiem rozumie się jako „kontakt”⁴⁴¹. Więcej, kontakt z Bogiem uznawany jest za klucz do pełni egzystencji⁴⁴². Taylor powołując się na Ewangelię, pisze, że Bóg uczynił nas istotami społecznymi oraz przedstawia ideę wspólnoty wierzących, którzy są natchnieni miłością do Pana Boga i okazują taką miłość sobie nawzajem oraz całemu społeczeństwu⁴⁴³.

Taylor zauważa, że kiedy ludzie wspólnie skupiają się na czymś i zajmują się tym samym obiektem, spotykają się razem i dążą do tego samego celu, możemy mówić o wspólnej przestrzeni, gdyż perspektywa jednostek jest wspólna⁴⁴⁴. Udział w grupie ma dwojakie znaczenie dla podmiotu. Po pierwsze dostarcza jednostce ważnych dokumentów tożsamości. Po drugie zaś, jeśli członkowie grupy wystarczająco dobrze się znają, słuchają się nawzajem i rozumieją, zatem identyfikują się mocno z jakąś grupą, wówczas rodzi się spójność i tożsamość grupowa⁴⁴⁵. Na przykład Kościół, jak wskazuje jedna z najważniejszych zasad łacińskiego świata chrześcijańskiego, stanowi odrębne społeczeństwo⁴⁴⁶.

W ujęciu kanadyjskiego filozofa podmiot na pierwszym poziomie zawsze jest zakorzeniony społecznie. Istota ludzka uczy się swojej tożsamości w dialogu z innym⁴⁴⁷. Borkowska-Nowak również pisze, iż tożsamość jednostki kształtuje się w relacjach z innymi i ma charakter dialogiczny⁴⁴⁸. Rozmowa bowiem, to nie tylko wspólne działanie, ale odgrywa rolę w przesunięciu ze sfery tego, co jest ważne dla jednostek znajdujących się w sytuacji monologicznej do sfery sytuacji dialogicznej, w której dla obu stron jest równie ważne, gdy chodzi o wybór dobra. Zachodząca w rozmowie bliskość jest fenomenem zasadniczo

⁴³⁹ Ch. Taylor: *Nowoczesne imaginaria społeczne*. Tłum. A. Puchejda, K. Szymaniak. Wydawnictwo Znak, Kraków 2010, s. 77.

⁴⁴⁰ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 125-150.

⁴⁴¹ Tamże, s. 88.

⁴⁴² Ch. Taylor: *Etyka autentyczności...*, cyt. wyd., s. 32.

⁴⁴³ Ch. Taylor: *Nowoczesne imaginaria społeczne...*, cyt. wyd., s. 15-26.

⁴⁴⁴ Ch. Taylor: *Polityka liberalna a strefa publiczna...*, cyt. wyd., s. 26.

⁴⁴⁵ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II..., cyt. wyd., s. 161-162.

⁴⁴⁶ Ch. Taylor: *Kiedy mówimy: społeczeństwo obywatelskie*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom I. Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010, s. 549.

⁴⁴⁷ Ch. Taylor: *Nowoczesne imaginaria społeczne...*, cyt. wyd., s. 93.

⁴⁴⁸ M. Borkowska-Nowak: *Dialektyka tożsamości...*, cyt. wyd., s. 85.

dialogicznym⁴⁴⁹ i prowadzi do uzgodnień dotyczących wartościowania. W następstwie dialogu z innymi tożsamościami podmiot definiuje swoją tożsamość⁴⁵⁰.

3.1.4. Ekspresywizm – koncepcja podmiotowości zaangażowanej

Taylor wprowadza pojęcie rewolucji ekspresywistycznej, która przyznaje każdej jednostce indywidualny sposób istnienia. Człowieczeństwo jednostki winno być tym samym realizowane w całej jego wyjątkowości. W ten sposób wierność sobie, wyrażona jako ideał autentyczności, zyskuje nowy, bardziej radykalny sens. Dalej pisze, iż „ekspresywistyczna koncepcja człowieka nie tylko wprowadza nas w obszar, gdzie każda jednostka może być nowatorem, lecz również przyznaje tym samym jednostce konieczną rolę w procesie autodefinicji”⁴⁵¹. Ekspresywizm zatem stał się fundamentem współczesnej koncepcji tożsamości⁴⁵². Taylor podkreśla znaczenie samoświadomości człowieka oraz możliwość jego samorealizacji w kontekście konkretnej aktywności⁴⁵³. Chmielewski zaznacza, że nawet w teoretycznym podejściu do świata człowiek jest podmiotem działającym. Jednostka jest zaangażowana jako podmiot zmagający się z rzeczami⁴⁵⁴. Kanadyjski filozof określa podmiot działania jako istotę, która działa, posiada bowiem pewne plany i cele do wypełnienia⁴⁵⁵.

Zdaniem Taylora współczesna tożsamość jest pojmowana jako rezultat indywidualnego wyboru⁴⁵⁶. Samo zaś pojęcie ekspresji koreluje z pojęciem wnętrza. Człowiek wyraża to, co w nim jest, a ten rodzaj twórczości wymaga przede wszystkim skupienia się na relacjach, odczuciach i aktywności prowadzącej podmiot poza samego siebie⁴⁵⁷. Taylor podkreśla, że pełna samorealizacja opiera się przede wszystkim na zaangażowaniu i działaniu podmiotu. To właśnie w aktywności filozof dopatruje się pozytywnej kondycji podmiotu⁴⁵⁸. Bielik-Robson zauważa, iż właśnie zaangażowanie staje się kluczem do konstrukcji podmiotowej harmonii. Pasywnie rejestrujący fakty podmiot

⁴⁴⁹ Ch. Taylor: *Nieporozumienia wokół debaty liberalno-komunitariańskiej*. W: P. Śpiewak (red.): *Komunitarianie...*, cyt. wyd., s. 49-50.

⁴⁵⁰ Ch. Taylor: *Etyka autentyczności...*, cyt. wyd., s. 38.

⁴⁵¹ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II..., cyt. wyd., s. 159.

⁴⁵² K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, cyt. wyd., s. 24; Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany...*, cyt. wyd., s. 12.

⁴⁵³ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 20.

⁴⁵⁴ A. Chmielewski: *Cząstki w przestrzeni...*, cyt. wyd., s. 51; Ch. Taylor: *Overcoming Epistemology*. W: Ch. Taylor: *Philosophical Arguments*, Harvard University Press, Cambridge 1995, s. 11.

⁴⁵⁵ Ch. Taylor: *Pojęcie osoby...*, cyt. wyd., s. 408.

⁴⁵⁶ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany...*, cyt. wyd., s. 12.

⁴⁵⁷ Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom I..., cyt. wyd., s. 121.

⁴⁵⁸ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 8.

poznawczy odchodzi od biernego *dis-engaged self*, w stronę podmiotowości, która ze swojej wyobraźni twórczej czyni użytek⁴⁵⁹. Działaniu winna jednak towarzyszyć świadomość oraz wrażliwość własnej postawy wobec pewnych ludzkich norm⁴⁶⁰. Taylor neguje obserwujący, bierny podmiot, wymaga od niego aktywności, zaangażowania, zanurzenia się w świat zewnętrzny. Więcej, oczekuje od podmiotu eksponowania na zewnątrz tego, co jest w jego wnętrzu, „a co ukształtowało się na skutek funkcjonowania w określonych horyzontach – rozumu, moralności, myśli, uczuć”⁴⁶¹. Podmiotowość zaangażowana istnieje zatem jako dokonująca aktu własnej woli⁴⁶².

Ekspresywizm czyni refleksyjność narzędziem wewnętrznej samoprzemiany⁴⁶³ i stał się fundamentem współczesnej koncepcji tożsamości⁴⁶⁴. Bielik-Robson pisze, że Taylor aby podkreślić jedność duszy i ciała „wprowadza pojęcie entelechii indywidualnej rozumianej jako samospełnienie”⁴⁶⁵. Filozof zauważa, iż ludzie, dla których ekspresja staje się źródłem sensu w życiu, dążą do tego, by doprowadzić i dojść do najpełniejszego wyrażenia swoich możliwości, w którejs z intelektualnych czy artystycznych form, bądź też w samym kształcie swego życia⁴⁶⁶. Człowiek może postrzegać spełnienie się w ekspresji jako coś najbardziej wartościowego w życiu. Jednak dla kanadyjskiego myśliciela miłość Boga lub dążenie do sprawiedliwości jest czymś bez porównania wyższym nad owo spełnienie⁴⁶⁷. Człowiekowi może towarzyszyć silne poczucie, że życie ludzkie, poza nim samym, ma jeszcze jakiś sens, że jednak istnieje coś więcej, a życie może być nakierowane na coś, co jest poza nim. Wskazanie sensu życia, który jest poza życiem, jest kluczową cechą transcendencji. Transcendencja może obejmować także inne aspekty, dla niektórych jednostek może oznaczać wiarę w coś, co przekracza naturę i świat. Zatem transcendencja rozumiana jest jako zlokalizowanie celu życia poza nim samym⁴⁶⁸. Dlatego autentyczne zaangażowanie musi być nie tylko związane z rozpoznawaniem dobra i zła, ale również i przede wszystkim z poszukiwaniem Boga oraz doszukiwaniem się Jego łaski⁴⁶⁹. Taylor podkreśla, że żywe pozytywne wartościowanie leży u źródeł aspektu nowoczesnej tożsamości. Dążenie

⁴⁵⁹ A. Bielik-Robson: *My romantycy...*, cyt. wyd., s. XXI.

⁴⁶⁰ Ch. Taylor: *Pojęcie osoby...*, cyt. wyd., s. 409.

⁴⁶¹ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 26.

⁴⁶² A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXV.

⁴⁶³ Tamże, s. XXVI-XXVII.

⁴⁶⁴ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany...*, cyt. wyd., s. 13.

⁴⁶⁵ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXVI.

⁴⁶⁶ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 88.

⁴⁶⁷ Tamże, s. 125-126.

⁴⁶⁸ Ch. Taylor: *Immanentne kontroświecenie*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II. Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010, s. 309-313.

⁴⁶⁹ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 74.

człowieka do samoprzemiany poprzez zaangażowanie swoich zdolności staje się podstawą do uznania, że cokolwiek jednostka tworzy, robi to wyłącznie przy współdziałaniu Boga⁴⁷⁰. Kaczmarek pisze także, że „jest tak, ponieważ chrześcijański Bóg nie pozostaje względem człowieka zewnętrznym, jako autonomiczny, ale to przez Niego dokonuje się zdolność tak poznawania, jak i samopoznawania. To On jest ostateczną Prawdą i Zasadą”⁴⁷¹.

W wyniku przyswojenia bogatych języków ekspresji, które jednostka poznaje w procesie wymiany ze znaczącymi ludźmi, staje się pełnym podmiotem, zdolnym do samorozumienia, a zatem i określenia swojej tożsamości⁴⁷². Z nowoczesnej idei działającego podmiotu wyłaniają się pewne właściwości jednostki, mianowicie jej autonomiczne i twórcze zdolności, które w kształtowaniu jej życia i myślenia odgrywają zasadniczą rolę, a które Taylor nazywa zdolnościami pojetycznymi⁴⁷³. Z wyobrażeniem aktywnego podmiotu, który może wpływać na swoją sytuację, zdaniem Taylora, związana jest nowoczesna koncepcja osobistej godności⁴⁷⁴. Działanie, aktywność, twórczość podmiotu wnosi w jego życie poczucie godności, zwłaszcza, gdy ekspresja nacechowana jest silnym wartościowaniem. Tworzący podmiot wchodzi w relację ze światem poprzez własne ekspresje, a zwłaszcza poprzez język⁴⁷⁵. Podmiot działający, według projektu Taylora, angażuje się w rozmaite działania na gruncie społecznym, nawiązuje kontakty z ludźmi, wchodzi z nimi w relacje, i tworzy wspólnoty. „Jednocześnie podmiot ten pozostaje na tyle autonomiczny i na tyle zostaje poszanowana jego godność i wolność, iż zachowuje przestrzeń dla swojej własnej, subiektywnej realizacji, w ramach własnych uzdolnień i potrzeb”⁴⁷⁶. Współczesna tożsamość, w ujęciu Taylora, jest pojmowana jako rezultat indywidualnego wyboru⁴⁷⁷.

Konkluzje

Kanadyjski filozof podejmuje próbę przywrócenia podmiotowi uprzywilejowanej pozycji i osadzenia go na nowo w fundamentalnym horyzoncie, skonstruowanym ze splotu ontologii, aksjologii i metafizyki⁴⁷⁸. Obiektem poznawania i zainteresowania nauk

⁴⁷⁰ Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom I..., cyt. wyd., s. 116-124.

⁴⁷¹ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 86.

⁴⁷² Ch. Taylor: *Etyka autentyczności...*, cyt. wyd., s. 37.

⁴⁷³ Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Człowiek w nauce współczesnej...*, cyt. wyd., s. 153.

⁴⁷⁴ Ch. Taylor: *Nieporozumienia wokół debaty...*, cyt. wyd., s. 64.

⁴⁷⁵ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 64.

⁴⁷⁶ Tamże, s. 121.

⁴⁷⁷ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany...*, cyt. wyd., s. 12-14.

⁴⁷⁸ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 7.

humanistycznych, jak pisze Waldemar Bulira, stają się zarówno przeżycia jednostek, jak i człowiek postrzegany jako obiekt duchowy⁴⁷⁹. Bielik-Robson zaznacza zaś, że model tożsamości pełnej, trwałej i niezmiennej czerpie z zasad chrześcijaństwa: „z augustyńskiego imperatywu stania się człowiekiem takim, jakim się jest w oczach Boga”⁴⁸⁰.

Nowoczesna tożsamość, jak wskazuje Nowak, stawia pojęcie podmiotowości – *self* – w centralnym miejscu⁴⁸¹, a dla Tylora to konstelacja autointerpretacji przenikających nowoczesną kulturę, które określają sposoby rozumienia, rozważania naszego życia, jak i zajmowania stanowiska względem samego siebie⁴⁸². Taylor traktuje kulturę nowoczesną jako pewną formę duchowości⁴⁸³. Sama refleksja duchowa staje się przede wszystkim aktem poznania. Indywidualna epifania Tylora opisuje świat, jak i poszczególny podmiot oraz jego egzystencję jako pewną obdarzoną sensem całość. Dla Tylora, w odróżnieniu od dyskursu scjentyistycznego, istnieje dyskurs mądrościowy, który jest zarówno epifaniczny, jak i egzystencjalistyczny, ponieważ wypływa z głębokich potrzeb duchowych jednostki. Epifania, według filozofa, jest indywidualna, odsłania podmiotowi moralny porządek wszechświata oraz wskazuje na ukryte źródła dobra. To zarazem aktywność, czyli wola i zaangażowanie nowoczesnej duszy⁴⁸⁴, jak pisze Taylor, to podmiot zaangażowany; na przykład od wszystkich chrześcijan oczekiwano pełnego osobistego zaangażowania⁴⁸⁵. Inna nowoczesność Tylora jest zatem nowoczesnością duchową. Duchowość ta nie sprowadza się tylko do religijności i nie charakteryzuje się więzią instytucjonalną, ale pojmowana jest „filozoficznie i szeroko – jako wszelkiego rodzaju refleksje nad miejscem człowieka we wszechświecie i jego poczuciem egzystencjalnej orientacji i sensu”⁴⁸⁶.

Zdaniem Tylora poważne traktowanie religii oznacza dla jednostki traktowanie jej bardziej osobiście. Człowiek wówczas nie tylko kładzie większy nacisk na sprawy wewnętrzne, ale też mocniej się angażuje. Współczesna koncepcja osobistej religii zasadza się więc na ofiarowaniu Bogu przepełnionego skruczą serca. W ujęciu Tylora religia polega na życiu jednostki wedle wymogów stawianych przez Boga oraz na podążaniu człowieka drogą, do której wyboru wzywa nas źródło wyższe. Zatem życie oparte na oddaniu Bogu uznaje

⁴⁷⁹ W. Bulira: *Konstruktywizm społeczny Charlesa Tylora...*, cyt. wyd., s. 67.

⁴⁸⁰ A. Bielik-Robson: *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2000, s. 218.

⁴⁸¹ W.M. Nowak: *Spór o nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 138.

⁴⁸² Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Człowiek w nauce współczesnej...*, cyt. wyd., s. 153.

⁴⁸³ W.M. Nowak: *Spór o nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 96-97.

⁴⁸⁴ A. Bielik-Robson: *Inna nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 282-304.

⁴⁸⁵ Ch. Taylor: *Oblicza religii dzisiaj*. Tłum. A. Lipszyc. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 12.

⁴⁸⁶ A. Bielik-Robson: *Inna nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 297.

relację jednostki z Bogiem za najważniejszą i jedyną. W relacji tej, dzięki spotkaniom odrodzenia religijnego, ludzie nawiązują kontakt z Bogiem i w szczytowym momencie decyzji doznają nawrócenia⁴⁸⁷. Doświadczenie powtórnego narodzenia w sensie religijnym jest głębszym i prawdziwszym przeżyciem – jest to doświadczenie ocalenia. Taylor zaznacza, że „przynosi ono »stan pewności«, stan zbawienia, poczucie sensu i ostatecznego triumfu dobra [...] płynie z tego pokój, harmonia i chęć życia [...] doświadczenie to odpowiada na nasze najbardziej gwałtowne potrzeby duchowe”⁴⁸⁸.

Bielik-Robson rozumie nowoczesny podmiot jako świadomy swojego powołania i jako wartość, która pomimo tego, iż odsłania swoją kruchość, stanowi spoiwo dla świata kultury, tradycji, wspólnoty⁴⁸⁹. Andrzej Szahaj wskazuje, że Taylor w nowożytności umieszcza narodziny autentyczności, samorealizacji i kultury ekspresji⁴⁹⁰. Christopher Grabowski zwraca zaś uwagę na etykę autentyczności Taylora, która określa etos człowieczeństwa, ale nie może być rozumiana tylko jako wolność samostanowienia, ponieważ istnieje ryzyko popadnięcia w subiektywizm. Dlatego kanadyjski filozof przypomina, że samorealizacja jest procesem dialogicznym⁴⁹¹. Aniela Różańska pisze, przyjmując za Charlesem Taylorem, że kluczową cechą życia ludzkiego jest jego dialogiczny charakter, a tożsamość tworzona jest poprzez dialogiczne relacje z innymi oraz jest negocjowana ze znaczącymi innymi⁴⁹². Ekspresja pojedynczej, niepowtarzalnej jaźni prowadzi do samookreślenia się w dialogu z innymi⁴⁹³.

W narracji Taylora nowa ekspresywistyczna samoświadomość eksponuje odmienny typ społecznego imaginarium. Postawa ekspresywistyczna wymaga od religijnego życia, aby miało ono sens w kontekście rozwoju duchowego jednostki⁴⁹⁴. Myśliciel zwraca także uwagę na to, iż „jedną z reakcji na chłodną, wykalkulowaną religię stłumionej tożsamości okazały się ruchy kładące nacisk na uczucie, emocje, żywą wiarę, która nas porusza”⁴⁹⁵. Filozof jest zdania, że dzisiejszy ekspresywizm narodził się, gdy owa przemiana, choć w pewnej ogólnej

⁴⁸⁷ Ch. Taylor: *Oblicza religii dzisiaj...*, cyt. wyd., s. 13-26.

⁴⁸⁸ Tamże, s. 32.

⁴⁸⁹ Tamże, s. 10-12.

⁴⁹⁰ A. Szahaj: *Charles Taylor o wolności*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności...*, cyt. wyd., s. 207.

⁴⁹¹ Ch. Grabowski: *Etyka cnót, Charles Taylor i sztuka masowa*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności...*, cyt. wyd., s. 295.

⁴⁹² A. Różańska: *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 386; Ch. Taylor: *The Politics of Recognition*. W: A. Gutman (red.): *Multiculturalism. Examining the politics of Recognition*. Princeton University Press, Princeton 1994, s. 32.

⁴⁹³ A. Bielik-Robson: *Inna nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 278.

⁴⁹⁴ Ch. Taylor: *Oblicza religii dzisiaj...*, cyt. wyd., s. 66-73.

⁴⁹⁵ Tamże, s. 76-77.

postaci, przeniknęła głębiej do naszej kultury. Zatem najbardziej wartościowy język ekspresji wnika w duchowe odczucia i powinien się zasadzać na indywidualnej duchowej inspiracji⁴⁹⁶. Bielik-Robson zaznacza, iż „język, którym mówią wszystkie filozoficzne projekty natury ludzkiej, promuje takie wartości, jak klarowna prawda, silna tożsamość oraz szczęście w samospełnieniu; człowiek odkrywa to, czym jest »naprawdę«, »w oczach Boga« i podąża drogą własnej autorealizacji”⁴⁹⁷.

Chrześcijaństwo Taylora, jak komentuje Damian Barnat, wzywa do przekroczenia więzi wspólnotowych na rzecz Królestwa Bożego i okazywania wyższego rodzaju międzyludzkiej solidarności, której spoiwem jest *agape* – chrześcijaństwo wzywa bowiem do osiągnięcia pozaświatowych celów⁴⁹⁸. W przekonaniu kanadyjskiego myśliciela człowiek jest zdolny do takiej miłości, musi jednak otworzyć się najpierw na ofiarną miłość *agape*, którą Bóg obdarzył swoje stworzenie. Miłość człowieka do człowieka jest możliwa w swoim bezwarunkowym charakterze jedynie przez łaskę Bożą, a więc dzięki uczestnictwu podmiotu w transcendentnym wobec niego źródle nieskończonej miłości⁴⁹⁹. Dlatego też, najlepszym sposobem uczestnictwa w Bożym planie staje się rozumny i pożyteczny dla innych sposób życia. Moralny ideał wolności samostanowienia stwarza przestrzeń do autonomicznego kierowania swoim życiem, a zarazem wzywa do racjonalnej samokontroli, ponieważ jednostka ludzka staje się odpowiedzialna za kształt swojego życia. Zatem biorąc pod uwagę chrześcijaństwo, zgoda na transcendencję zakłada przemianę tożsamości i pojmowana jest jako wezwanie do radykalnej peryferyzacji ludzkiego *ja* w relacji do Boga, w której to jednostka wyraża afirmację Bożej woli: bądź wola Twoja⁵⁰⁰.

Stanowisko Taylora można nazwać humanizmem niewyłącznym⁵⁰¹ – jak pisze D. Barnat – jest to humanizm, ponieważ obejmuje podstawowe dobra nowoczesnego porządku moralnego. O jego niewyłączności świadczy przyjęcie teistycznej tezy, która uznaje istnienie celu przekraczającego życie ludzkie⁵⁰². Kanadyjski filozof wyraził jednocześnie nadzieję, iż judeochrześcijański teizm pozwala człowiekowi urzeczywistnić dobra życiowe nowoczesności w sposób pełniejszy niż to jest w przypadku źródeł naturalistycznych⁵⁰³.

⁴⁹⁶ Ch. Taylor: *Oblicza religii dzisiaj...*, cyt. wyd., s. 77-78.

⁴⁹⁷ A. Bielik-Robson: *Inna nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 186.

⁴⁹⁸ D. Barnat: *Między wiarą a niewiarą. Charles Taylor o kulturze świeckiej świata zachodniego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019, s. 97-98.

⁴⁹⁹ N.H. Smith: *Charles Taylor: Meaning, Morals and Modernity*, Polity Press, Cambridge 2002, s. 231; D. Barnat: *Między wiarą a niewiarą...*, cyt. wyd., s. 281.

⁵⁰⁰ Tamże, s. 106-271.

⁵⁰¹ N.H. Smith: *Charles Taylor: Meaning...*, cyt. wyd., s. 234.

⁵⁰² D. Barnat: *Między wiarą a niewiarą...*, cyt. wyd., s. 277.

⁵⁰³ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 950-958.

Taylor daje prawo człowiekowi do samodzielnego wyboru dobra, wokół którego zbuduje historię własnego życia⁵⁰⁴. Kreacja tożsamości choć jest procesem długotrwałym, a nawet niekończącym się, przebiega jednak w zarysowanym przez podmiot horyzoncie moralnym. Według koncepcji Taylora tożsamość jest ekspresją ontologii i aksjologii, a podmiot ukierunkowuje i podejmuje takie działania, które uznaje i głęboko ceni⁵⁰⁵. Bielik-Robson konkluduje, iż Taylor szansę dla nowej duchowości upatruje „w przywróceniu kulturze zachodniej właściwego, głębokiego sensu ideału, [...] a który on nazywa Ideałem Autentyczności”⁵⁰⁶.

U podstaw zaprezentowanych tu rozważań, spojrzenia na podmiotowość człowieka w kontekście koncepcji Charlesa Taylora, przez pryzmat pojęć podmiot, tożsamość, horyzont aksjologiczny oraz ekspresja, leży próba dotarcia przeze mnie do perspektyw postrzegania przez badaną młodzież samych siebie i znaczenia protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej w kształtowaniu aktywnej, opartej o silne wartościowanie podmiotowości jednostek.

⁵⁰⁴ K. Filutowska: *Tożsamość narracyjna...*, cyt. wyd., s. 224.

⁵⁰⁵ A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 67.

⁵⁰⁶ A. Bielik-Robson: *Inna nowoczesność...*, cyt. wyd., s. 277.

Rozdział IV

Założenia metodologiczne i problematyka badań własnych

Wprowadzenie do przyjętej metodologii

Pedagogika należy do nauk humanistycznych, posiada zatem własny przedmiot zainteresowań oraz metodę badań. Humanistyka bowiem, jak pisze Janusz Gnitecki, „może być uprawiana na sposób empiryczny, prakseologiczny i hermeneutyczny oraz krytyczno-refleksyjny”⁵⁰⁷. Tak więc przedmiotem badań pedagogiki staje szeroko pojmowana edukacja człowieka. Metodą badań jest zaś „szeroko rozumiany sposób pozyskiwania i przetwarzania informacji o badanym przedmiocie”⁵⁰⁸. Metodologia pedagogiki formułuje nie tylko ogólne założenia dotyczące prowadzenia badań, ale również wskazuje na paradygmaty naukowe, a równocześnie implikuje orientacje metodologiczne oraz modele badawcze. Z założeń przyjmowanych w metodologii pedagogiki wynikają szczegółowe sposoby prowadzenia badań, czyli metodologia badań pedagogicznych⁵⁰⁹. Pedagogika religii jako subdyscyplina nauk o edukacji⁵¹⁰ również prowadzi badania, w których, jak wskazuje Bogusław Milerski, odwołuje się do metodologii nauk teologicznych, humanistycznych i społecznych. B. Milerski podkreśla, że badania pedagogiczno-religijne wpisują się zarówno w zakres teologii praktycznej i katechetyki, jak i w obszary problemowe filozofii, teorii wychowania, pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej oraz pedagogiki kultury⁵¹¹.

W nurcie teologii protestanckiej uformowała się pedagogika protestancka. Tematyka mojej pracy doktorskiej skupiła się na zagadnieniu upodmiotowienia ucznia w kontekście protestanckiej edukacji religijnej na Śląsku Cieszyńskim. Stawiam zatem pytanie, czy współczesna pedagogia religijna stwarza jednostce warunki do rozwoju jej podmiotowości? W swojej pracy badawczej podążałam przede wszystkim za celem ogólnym, którym było określenie czynników kształtujących podmiotowość ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej. Przedmiotem moich badań był

⁵⁰⁷ J. Gnitecki: *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 29.

⁵⁰⁸ Tamże.

⁵⁰⁹ Tamże, s. 31.

⁵¹⁰ B. Milerski: *Pedagogika religii*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 319-330; M. Obrycka, S. Dąbrowski: *Pedagogika religii jako subdyscyplina nauk o edukacji – między inkluzją a ekskluzją w badaniach edukacyjnych*. „Karto-Teka Gdańska” 2018, nr 1(2), s. 2-17; M. Dembiński: *Pedagogika religii – konceptualizacja teorii kształtującej uczniowską tożsamość*. „Wychowanie w Rodzinie” 2020, 22(1), s. 60-64.

⁵¹¹ B. Milerski: *Metodologia pedagogiki religii*. W: Z. Marek, A. Walulik (red.): *Pedagogika religii. Słowniki Społeczne*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 95-96.

charakter procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej oraz poczucie podmiotowości ucznia kształtujące się w toku tej edukacji. Podmiotem badań – uczennice i uczniowie uczęszczający do szkół ponadpodstawowych na terenie Śląska Cieszyńskiego. Dążąc do wyjaśnienia tego, co indywidualne i specyficzne przyjęłam paradygmat interpretacyjny, który wyjaśnia, jakie znaczenia podmioty edukacji nadają edukacyjnej rzeczywistości, jak definiują samych siebie i sytuacje edukacyjne oraz jakie wizje życia konstruują w wyniku edukacji religijnej/biblijnej.

Teoretycznego ugruntowania dla wszystkich badań jakościowych można poszukiwać w konstruktywizmie, który traktowany jest jako perspektywa widzenia świata zbieżna z perspektywami badań jakościowych. „Konstruktywizm daje między innymi odpowiedź na pytanie: jaka jest relacja między teorią a rzeczywistością, między poznającym podmiotem a badanym przedmiotem?”⁵¹². W perspektywie konstruktywistycznej, jak pisze Danuta Urbaniak-Zajac, nie ma sensu podział na podmiot i przedmiot poznania, ponieważ poznawanie jest zawsze podmiotowe⁵¹³.

W pedagogice polskiej jakościową orientacją badawczą zainteresowano się dopiero na początku dwudziestego pierwszego wieku. Powoływano się na polską tradycję badań biograficznych Floriana Witolda Znanieckiego, zgodnie z którą badacz winien patrzeć na rzeczywistość z perspektywy uczestników badań i respektować ich subiektywne podejście. W takim ujęciu badania jakościowe polegały na stosowaniu niestandardyzowanych sposobów gromadzenia danych empirycznych oraz na rezygnacji z prowadzenia i opracowywania danych statystycznych⁵¹⁴. Rozkwit badań jakościowych w świecie wskazał na takie metody i techniki, które „pozwalają poznać to, co było dotąd niedostępne poznaniu, albo dostrzec znaczenie tego, co wcześniej było bagatelizowane jako nieznaczące”⁵¹⁵. Tak więc badania jakościowe „wychodzą od koncepcji społecznego tworzenia badanych rzeczywistości, skupiają się na punktach widzenia uczestników badań, ich codziennych praktykach oraz wiedzy dotyczącej przedmiotu badania”⁵¹⁶. Takie podejście wymaga stosowania metod o wystarczająco otwartym charakterze, umożliwiającym zrozumienie procesu lub relacji.

⁵¹² D. Urbaniak-Zajac: *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 216.

⁵¹³ Tamże.

⁵¹⁴ D. Urbaniak-Zajac: *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*. W: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos: *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 11.

⁵¹⁵ Tamże, s. 13.

⁵¹⁶ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 22.

Badania jakościowe to naturalistyczne, a zarazem interpretatywne podejście do świata. W praktyce badawczej oznacza to, że badacze jakościowi podejmują się badania rzeczy lub zjawisk w ich naturalnym środowisku nadając im sens lub interpretując je, stosując przy tym takie terminy, jakimi posługują się badani⁵¹⁷. Jednak, zdaniem Uwe Flicka, „te dwa podejścia są postrzegane jako epistemologicznie i metodologicznie odmienne, co utrudnia ich połączenie w jednej *naturalistyczno-interpretatywnej* perspektywie”⁵¹⁸.

Poszukując definicji badań jakościowych uwagę moją zwróciła wielość podejść reprezentowanych przez badaczy, jednak U. Flick wskazuje na kilka cech wspólnych badań jakościowych. Celem badań nie-ilościowych jest bliższe przyjrzenie się światu zewnętrznemu, wyjście poza obserwację wytworzonych w laboratoriach sztucznych sytuacji. Opis oraz interpretacja, a niekiedy wyjaśnienie zjawisk społecznych przyjmują inną perspektywę, jest to perspektywa wewnętrzna. Badacz analizuje doświadczenia jednostek i/lub grup, które mogą być związane zarówno z indywidualnymi biografiami, jak i z prywatną lub zawodową praktyką życiową. Analizuje nie tylko akty komunikacji, ale również interakcje, które obserwuje podczas prowadzenia badań oraz nagrywa je w trakcie ich trwania. Ponadto analizie mogą zostać poddane dokumenty tekstowe, obrazy, ale także filmy i muzyka. Częścią wspólną tych podejść jest dążenie do rozszyfrowania sposobu tworzenia osobistego świata przez ludzi. Podejście jakościowe charakteryzuje również poszukiwanie regularności w odkrywanych znaczeniach⁵¹⁹. Badacze jakościowi, innymi słowy, dążą do uchwycenia doświadczeń, interakcji czy dokumentów w ich naturalnym kontekście.

W odróżnieniu do badań ilościowych w badaniach jakościowych badacz nie formułuje we wstępnej fazie dokładnej definicji przedmiotu badawczego. Definicję wypracowuje dopiero w toku prowadzonych badań, a następnie je udoskonala. Niezwykle istotne jest, aby dokonać wyboru metody i teorii *stricte* pod kątem przedmiotu badania. Jeżeli obrane metody nie pasują do danego problemu lub dziedziny, należy je zmodyfikować. Istotną częścią procesu badawczego są sami badacze, ponieważ mają swój osobisty udział w badaniu. Znajomość danego obszaru łączy badacza z badanymi, a zarazem pobudza do głębszej refleksyjności w poruszaniu się po nim. Ponadto badacz prowadzący badania jakościowe przykładą dużą wagę do kontekstu i konkretnych przypadków, gdyż stanowią one bazę czynników tłumaczących badane zagadnienie⁵²⁰.

⁵¹⁷ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. Tom 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 23.

⁵¹⁸ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, cyt. wyd., s. 23.

⁵¹⁹ Tamże, s. 13.

⁵²⁰ Tamże, s. 14.

John Ward Creswell podkreśla, że „procedury jakościowe stanowią inne ujęcie pracy naukowej niż metody badań ilościowych”⁵²¹. Ponieważ implikują one odmienne założenia filozoficzne, wymagają zastosowania innych strategii badawczych, inne są również metody gromadzenia, następnie analizy oraz interpretacji danych. J.W. Creswell także wskazuje na naturalny kontekst w badaniach jakościowych. Miejszem zbierania danych jest to, w którym uczestnicy badań doświadczają na co dzień badanych zjawisk czy problemów. Jedną z najważniejszych cech badania jakościowego jest to, że badacz zbiera informacje w bezpośrednim kontakcie przez rozmowy, które przebiegają w naturalnym kontekście. Wiąże się to z tym, że badacz przez pewien okres nawiązuje z uczestnikami badań interakcje twarzą w twarz. Tak więc autorzy badań jakościowych zbierając dane, przeprowadzają wywiady⁵²². Cechą charakterystyczną badania jakościowego jest indukcyjna analiza danych, w trakcie której badacz szuka pewnych prawidłowości, na podstawie których wyznacza zakresy tematyczne oraz tworzy kategorie. Przechodzi zatem od szczegółu do ogółu. „Proces indukcyjny obejmuje wielokrotne powracanie do tych samych tematów i baz danych aż do ustalenia obszernego zbioru zakresów tematycznych”⁵²³. Creswell podkreśla, że należy dążyć do poznania opinii uczestników o danym problemie lub zagadnieniu. W całym procesie badania jakościowego nie należy sugerować się własnymi założeniami bądź treściami tematycznych publikacji, bowiem poszukujemy znaczeń nadawanych przez uczestników. Ponieważ ideą przewodnią badań jakościowych jest wykorzystanie w jak największym stopniu wiedzy uzyskanej od samych uczestników, pytania mogą ulec zmianie, niekiedy również modyfikuje się dobór uczestników i miejsc badania⁵²⁴.

J.W. Creswell wskazuje również, że nieodłączną charakterystyczną cechą badań jakościowych jest interpretacyjność. Interpretacji podlega to, co badacz widzi, słyszy i rozumie, i nie da się oddzielić jej od osobistych kontekstów, doświadczeń, biografii, a także wcześniejszych poglądów. Dlatego też obraz badanego problemu lub zagadnienia jest złożony. Aby dokonać jego oglądu wymagane jest ujęcie holistyczne, które polega na przedstawieniu problemu z różnych perspektyw. W stworzeniu całościowego obrazu pomocny może okazać się model wizualny, ilustrujący różne aspekty procesu lub głównego zjawiska⁵²⁵.

Eksploracyjny charakter badań jakościowych, jak podkreśla Dariusz Jemielniak, jest ich ogromną zaletą. Najczęściej bowiem docieranie do prawdy o ludziach odbywa się

⁵²¹ J.W. Creswell: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 189.

⁵²² J.W. Creswell: *Projektowanie badań naukowych...*, cyt. wyd., s. 191.

⁵²³ Tamże.

⁵²⁴ Tamże.

⁵²⁵ Tamże, s. 192.

„w sposób często wykraczający poza to, co osoba opracowująca projekt badawczy sobie wyobrażała, a także w sposób zorientowany raczej na rozumienie percepcji świata przez badanych, a nie poprzez abstrakcyjne kategorie pojęciowe”⁵²⁶.

U. Flick kładzie również akcent na sformułowanie pytania badawczego, które w wielkim stopniu warunkuje sukces badań. Niezwykle istotne jest wyraźne zdefiniowanie i sprecyzowanie celu badań, a następnie dążenie do niego na wszystkich etapach badania, tak by w rezultacie znaleźć odpowiedź na postawione pytanie badawcze⁵²⁷.

4.1. Uzasadnienie wyboru tematu badawczego

Podążając za wskazaniem Steinara Kvale, który podkreśla, iż „konceptualizacja projektu badawczego wymaga jasnego sformułowania tematu badania”⁵²⁸, podjęłam się wypracowania pojęciowego i teoretycznego ujęcia badanego zjawiska celem określenia obszaru wiedzy, który w trakcie prowadzenia badań był pogłębiany i rozbudowywany.

Moje zainteresowanie zagadnieniem kształtowania się podmiotowości człowieka zainspirowały mnie do podjęcia poszukiwań w obszarze, który zawiera szeroki horyzont aksjologiczny – w protestanckiej edukacji religijnej. Przyczynkiem tychże poszukiwań stały się słowa Tadeusza Lewowickiego, który wskazał, iż „kwestie podmiotowości od wieków powracają – w bardzo różnych ujęciach i kontekstach – w rozważaniach nad ludzkim życiem, nad istotą, sensem, wzorami i możliwościami człowieczego bycia w świecie”⁵²⁹. Zdaniem T. Lewowickiego znaczące dla przemian doktryn edukacyjnych są przekształcenia następujące w aksjologii oraz teleologii edukacyjnej. Szczególnie w sferze aksjologicznej eksponuje się kwestie wolności, demokracji, pluralizmu, tolerancji światopoglądowej, jak również podmiotowości⁵³⁰. Aniela Różańska pisze, że „odzyskanie wolności, demokratyzacja struktur państwa, pluralizacja poglądów na świat oraz wysiłek na rzecz upodmiotowienia wychowania i człowieka jako osoby”⁵³¹ generują pytania dotyczące działań pedagogicznych również w zakresie edukacji religijnej. Moja uwaga i poszukiwania badawcze skupiły się

⁵²⁶ D. Jemielniak: *Czym są badania jakościowe?* W: D. Jemielniak (red.): *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Tom 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. X.

⁵²⁷ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, cyt. wyd., s. 51.

⁵²⁸ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 80-81.

⁵²⁹ T. Lewowicki: *Podmiotowość w edukacji*. W: W. Pomykało (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna*. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 592.

⁵³⁰ Tamże, s. 595.

⁵³¹ A. Różańska: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Wydawca Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania, Czeski Cieszyn 2002, s. 14.

zatem na nurtującym mnie pytaniu: *Jak dalece uczeń, jako młody człowiek, w swojej indywidualności, staje się i jest podmiotem edukacji religijnej?*

Ewangelicka edukacja religijna jako zjawisko pedagogiczne, które obecnie zachodzi w przestrzeni placówek oświatowych w szkolnictwie ponadpodstawowym, ma na celu kształtowanie umiejętności refleksyjnej, afirmacyjnej i krytycznej lektury i interpretacji Biblii, ale także kształtowanie umiejętności refleksyjnego, afirmacyjnego i krytycznego podejścia do postaw, zachowań oraz przekazów religijnych o charakterze historycznym i współczesnym. Nabywanie umiejętności analizowania kwestii egzystencjalnych, etycznych i społecznych oraz dokonywania wyborów z perspektywy sensów i wartości, a także kształtowanie umiejętności artykułowania, argumentowania i obrony własnych przekonań światopoglądowych⁵³² wymaga sformułowania przez człowieka świadomych założeń dotyczących samego siebie. Założenia te winny zarazem stanowić osobisty punkt odniesienia, który ukonstytuowany jest w obszarze bycia osobą o tożsamości odróżniającej daną jednostkę od innych jednostek⁵³³. Posiadanie bowiem tożsamości odróżniającej jednostkę od innych, w ramach której wierzy ona, że własna aktywność w znacznym stopniu zależy od niej samej, wyzwala w człowieku poczucie specyficznej wyjątkowości, to poczucie bycia *kimś*, to stanie się podmiotem⁵³⁴. I właśnie młody człowiek, w miarę sukcesywnego rozwoju osobistego *ja* na drodze samopoznania, angażuje wszystkie poznawcze i emocjonalne zasoby swojej osobowości celem ukształtowania spójnego poczucia, *kim jest*⁵³⁵. Tak więc przed pedagogiem edukacji religijnej, będącym osobą towarzyszącą dzieciom i młodzieży, często przez wiele lat, niewątpliwie stoi zadanie sfokusowania swoich działań pedagogicznych na „duchowych i osobowościowych potrzebach człowieka”⁵³⁶.

Poszukując podmiotowości w intencjach edukacyjnych Jerzy Niemiec zauważa, że w ostatnim półwieczu różne człony systemów edukacyjnych podlegały niespotykanym dotąd przemianom. Na kształtowanie się nowych refleksji dotyczących innego, bardziej partnerskiego, a zatem dwustronnie podmiotowego uczestnictwa w poczynaniach edukacyjnych wpłynęło wołanie pedagogów o pełną autonomię i podmiotowość nauczyciela, ale przede wszystkim o podmiotowe traktowanie uczniów. Dlatego też „stałe rozszerzanie i pogłębianie edukacyjnego partnerstwa, podbudowywanego autentyczną obustronną

⁵³² B. Milerski: *Podstawa programowa nauczania religii ewangelickiej w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2008, s. 13.

⁵³³ T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 457.

⁵³⁴ T. Lewowicki: *Podmiotowość w edukacji...*, cyt. wyd., s. 596.

⁵³⁵ A. Brich, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 109-111.

⁵³⁶ A. Różańska: *Edukacja religijna młodzieży...*, cyt. wyd., s. 477.

podmiotowością, może stać się prawidłową drogą dla rozwiązań współczesnych dylematów edukacyjnych”⁵³⁷. Uczeń i nauczyciel stają się kreatorami i głównymi realizatorami celów, funkcji i zadań edukacyjnych. Udzielone zostaje więc prawo do głoszenia własnych poglądów, wnoszenia i przyjmowania uwag i propozycji oraz projekcji dotyczących treści kształcenia, zadań wynikających z funkcji opiekuńczych i oddziaływań wychowawczych. Ponadto jest to gotowość do dialogu i wzajemnych uzgodnień, ale zarazem nauka poszanowania różnicowań stanowisk⁵³⁸.

Na gruncie pedagogiki problem podmiotowości był rozpatrywany w perspektywie teologicznej i aksjologicznej, jak również występuje w ontologii procesu wychowania⁵³⁹. I jak wskazuje Józef Górniewicz, „badania pedagogiczne nad podmiotowością dotyczą najgłębszych i fundamentalnych zagadnień ludzkiej egzystencji. Wychowanie nie może się dokonywać poza podmiotowością. Wychowanie jest w swej istocie tworzeniem owej podmiotowości”⁵⁴⁰. Tak więc będąc wieloletnim pedagogiem religii oraz etyki, a zrazem wychowawcą dzieci i młodzieży, podążam tym tokiem rozumowania, który stawia mnie równocześnie w miejscu refleksji i naukowych poszukiwań podmiotowości w edukacji religijnej. Niewątpliwie przyczynkiem rozważań i podjęcia badań w wyżej wymienionym zakresie jest osobiste rozumienie podmiotowości człowieka i znaczenia podmiotowości dla osobistej odpowiedzialności za to, w jaki sposób człowiek kreuje swoją aksjologiczną rzeczywistość. Zasadne stało się więc zgłębienie wiedzy w tym obszarze, a przede wszystkim prowadzenie badań wśród młodzieży. Osób młodych, które poznają siebie, snują nad sobą refleksję, przejmują odpowiedzialność za siebie, a w tym właśnie poczuciu odpowiedzialności podejmują działania zgodnie z osobistym profilem i ukonstytuowaniem osobowości.

Wobec powyższego namysłu moim obszarem badawczym stał się proces dydaktyczno-wychowawczy w protestanckiej edukacji religijnej na Śląsku Cieszyńskim. Tematem badań zaś podmiotowość ucznia w kontekście protestanckiej edukacji religijnej na Śląsku Cieszyńskim. Niniejsza dysertacja stanowi pracę analityczną poświęconą zjawisku rozwijania świadomości podmiotowości u młodego człowieka w przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego pedagogiki religijnej. Przedstawia pewien wycinek z obszaru tejże działalności pedagogicznej do tej pory nie ujętej w rozprawach doktorskich. Powstała

⁵³⁷ J. Niemiec: *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych*. W: J. Niemiec, A. Popławska (red.): *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*. Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku Prymat Mariusz Śliwowski, Białystok 2009, s. 10.

⁵³⁸ Tamże, s. 11.

⁵³⁹ J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność – podmiotowość – samorealizacja – tolerancja – twórczość – wyobraźnia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 40.

⁵⁴⁰ Tamże, s. 41.

rozprawa jest próbą szczegółowego omówienia przedmiotu badań, jakim jest poczucie podmiotowości ucznia w kontekście protestanckiej edukacji religijnej na terenie Śląska Cieszyńskiego oraz pracą sumującą zdobytą wiedzę o czynnikach kształtujących poczucie podmiotowości w toku edukacji religijnej.

4.2. Paradygmat i przedmiot badań

Earl Babbie pisze, iż „zazwyczaj istnieje więcej niż jeden sposób rozumienia różnych spraw”⁵⁴¹, ponieważ to samo zjawisko może być wyjaśniane w różny sposób. Podstawę powstających zróżnicowanych wyjaśnień czy teorii stanowią paradygmaty, czyli fundamentalne modele bądź układy odniesienia, które, jako badacze, stosujemy celem uporządkowania naszych obserwacji i ich rozumowania⁵⁴². Dlatego też określenie przez badacza podstawowych założeń dotyczących rzeczywistości społecznej, czyli paradygmatu badawczego, jest niezbędne w każdej pracy naukowej⁵⁴³.

Wybór projektu badawczego wiązał się z podjęciem decyzji dotyczących ogólnych założeń planu przebiegu badań, jak również metod gromadzenia oraz analizy danych. Dokonanie wyboru typu schematu badawczego podyktowane zostało zatem założeniami światopoglądowymi, czyli obranym paradygmatem, wybraną epistemologią i ontologią, jak również przyjętą metodologią badań. Dobór jakościowego typu badawczego wiązał się także z naturą badanego zagadnienia⁵⁴⁴, bowiem zagadnienie podmiotowości dotyczy jednostki i jej subiektywnego ujęcia rzeczywistości.

Za typowe ujęcie dla badań jakościowych jest uważana orientacja zwana konstruktywizmem społecznym albo też światopoglądem konstruktywistycznym. Spośród wymienionych przez J.W. Creswella czterech światopoglądów filozoficznych, moją uwagę zwróciły właśnie idee konstruktywizmu społecznego, które często powiązane są z interpretatywizmem. Ponieważ w tym ujęciu jednostki dążą do zrozumienia świata, w którym żyją, nadając swoim doświadczeniom subiektywne znaczenia. Konstruktywizm przyjmuje następujące założenia:

– istoty ludzkie w swoich kontaktach ze światem dokonują jego interpretacji i konstruują znaczenia,

⁵⁴¹ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych*. Tłum. M. Mozga-Górecka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 48.

⁵⁴² Tamże.

⁵⁴³ D. Jemielniak: *Czym są badania jakościowe...*, cyt. wyd., s. X.

⁵⁴⁴ J.W. Creswell: *Projektowanie badań naukowych...*, cyt. wyd., s. 29-31.

- wchodząc w kontakt ze światem ludzie nadają mu sens z własnej perspektywy historycznej i kulturowej,
- generowanie podstawowych znaczeń następuje podczas interakcji zachodzących w społeczności ludzkiej.

Dlatego też w badaniach jakościowych stosuje się pytania otwarte, które właśnie otwierają rozmówcom przestrzeń do dzielenia się swoimi poglądami. W trakcie indywidualnej narracji badanych badacz wchodzi w kontekst i osobiście zbiera informacje, które potem poddaje interpretacji. Ponadto zgromadzone dane empiryczne stanowią bazę danych, z których generuje się znaczenia. Tak więc procedura badań jakościowych jest w znacznym stopniu indukcyjna⁵⁴⁵.

Dążąc do poznania indywidualnych znaczeń nadawanych przez poszczególnych rozmówców swojej rzeczywistości stosuje się analizy jakościowe, na których bazują wyjaśnienia idiograficzne. Krzysztof Rubacha wskazuje na dwa paradygmaty związane z wyjaśnieniami idiograficznymi, które oparte są na przesłankach subiektywistycznych: interpretatywny i krytyczny. Zostały one wyodrębnione przez kryterium teoretyczne. W ramach wyjaśnień idiograficznych znajdujemy teorie skupione na funkcjonowaniu jednostki w świecie społecznym, w tym, w świecie edukacji i jej percepcji tego świata – jest to paradygmat interpretatywny, a także teorie skupione na studiach krytycznych, wskazujących na ukryte reguły oddziaływania organizacji społecznej na jednostkę – jest to paradygmat krytyczny. Dążąc zatem do wyjaśnienia tego, co indywidualne, a zarazem specyficzne przyjęłam pierwszy z wyżej omówionych paradygmatów⁵⁴⁶, ponieważ humanistyczny paradygmat interpretatywny⁵⁴⁷, wyjaśnia „w jaki sposób podmioty edukacji radzą sobie w świecie, jakie znaczenia nadają edukacyjnej rzeczywistości, jak definiują samych siebie i sytuacje edukacyjne, jakie wizje życia konstruują”⁵⁴⁸.

K. Rubacha zwraca uwagę także na to, iż w skład poszczególnych paradygmatów wchodzi kierunki teoretyczne, a w ramach poszczególnych nurtów znaleźć można konkretne teorie. Kierunki teoretyczne, „w granicach swojego paradygmatu, definiują przedmiot badań oraz metody zbierania i analizy danych. Stanowią tym samym teoretyczne ramy interpretacji wyników badań”⁵⁴⁹. Również zdaniem Bogusława Milerskiego paradygmat stanowi pewien

⁵⁴⁵ J.W. Creswell: *Projektowanie badań naukowych...*, cyt. wyd., s. 33-34.

⁵⁴⁶ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją. Pedagogika wobec współczesności*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 307-308.

⁵⁴⁷ E. Kasperski: *Metody i metodologia (metodologia ogólna, nauki humanistyczne, wiedza o literaturze)*. Podręcznik akademicki. Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 108.

⁵⁴⁸ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, cyt. wyd., s. 308.

⁵⁴⁹ Tamże, s. 311.

wzór badania rzeczywistości, który w kontekście pedagogiki systematyzuje przesłanki łączące poszczególne teorie w spójną całość. Mówi tutaj o przesłankach metodologiczno-pedagogicznych, obejmują one „ujęcie przedmiotu badań, preferowaną metodologię, założenia epistemologiczne, ontologiczne i aksjologiczne”⁵⁵⁰.

Albert Wojciech Maszke za przedmiot badań uważa natomiast „wszelkie obiekty, rzeczy oraz zjawiska i procesy, którym one podlegają i w odniesieniu, do których formułujemy pytania badawcze”⁵⁵¹. W ujęciu Tadeusza Pilcha, świadoma działalność pedagogiczna, czyli procesy nauczania i uczenia się, wychowania i samowychowania, ich cele, treści, przebieg, metody, środki, organizacja, a równocześnie zjawiska zachodzące w zbiorowościach ludzkich i zależności zachodzące między nimi, stanowią przedmiot działań pedagogicznych⁵⁵². Przedmiotem moich badań na gruncie działań pedagogicznych jest charakter procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej oraz poczucie podmiotowości ucznia kształtujące się w toku tej edukacji. Podmiotem badań zatem są uczniowie uczęszczający do liceów oraz szkół ponadpodstawowych na terenie Śląska Cieszyńskiego.

4.3. Cel badań i problematyka badawcza

Badania społeczne, jak pisze E. Babbie, mogą służyć wielu celom, mają jednak trzy najczęstsze i najbardziej użyteczne cele. Nadrzędnym celem badań jest eksploracja, opis i wyjaśnienie. Babbie wskazuje, iż „większość badań społecznych jest prowadzona po to, aby rzucić światło na jakiś temat bądź też oswoić badacza z jakąś tematyką. Takie podejście zdarza się najczęściej, gdy badacz wchodzi w nową dla siebie dziedzinę zainteresowań lub gdy przedmiot badań sam w sobie jest stosunkowo nowy”⁵⁵³. Badania eksploracyjne mają trzy cele:

- zaspokojenie ciekawości badacza i jego pragnienia lepszego zrozumienia przedmiotu,
- zbadanie możliwości podjęcia szerszych badań,
- wypracowanie metod, które zostaną użyte w dalszych badaniach⁵⁵⁴.

⁵⁵⁰ B. Milerski: *Paradygmat humanistyczny w pedagogice*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Wydawnictwo Verba, Lublin 2007, s. 472.

⁵⁵¹ A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań empirycznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 44.

⁵⁵² T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 21-22.

⁵⁵³ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 107.

⁵⁵⁴ Tamże, s. 107-108.

Staranna i przemyślana obserwacja naukowa badacza generuje z reguły trafniejszy i dokładniejszy opis naukowy jakiejś sytuacji lub wydarzenia. Stanowi również bazę dalszych poszukiwań wyjaśnień, „dlaczego istnieją zaobserwowane prawidłowości i jakie są ich konsekwencje”⁵⁵⁵.

Podstawę w badaniach pedagogicznych stanowią zatem cele. Władysław Zaczyński definiuje cel badań jako „bliższe określenie tego, do czego zmierza badacz, co pragnie osiągnąć w swoim działaniu”⁵⁵⁶. Tak więc dążąc do lepszego zrozumienia przedmiotu moich badań, czyli charakteru procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej oraz poczucia podmiotowości ucznia kształtującego się w toku tej edukacji, w swojej pracy badawczej podążałam przede wszystkim za celem ogólnym, którym było określenie czynników kształtujących podmiotowość ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej. Temu nadrzędnemu priorytetowi towarzyszyły cele szczegółowe, które sformułowałam kierując się wskazaniem Janusza Gniteckiego, który wyróżnia następujące trzy cele badawcze: teoretyczne, poznawcze i praktyczne⁵⁵⁷:

- cele teoretyczne wyłoniły się z potrzeby zgłębienia wiedzy dotyczącej istoty fenomenu podmiotu i podmiotowości jednostki ludzkiej,
- cele poznawcze wskazują na poszukiwanie działań promujących rozwój podmiotu i podmiotowości we współczesnej pedagogice; czy współczesna pedagogia religijna stwarza jednostce warunki do rozwoju jej podmiotowości; jakie treści staro- i nowotestamentowe, w przekonaniu ucznia, proklamują jego godność i wolność, a które wspierają proces samookreślenia się jednostki; czy pedagog edukacji religijnej, w relacjach interpersonalnych, stwarza taką rzeczywistość, która wyzwala poczucie wolności, autonomii ucznia oraz podkreśla jego godność jako osoby powołanej do współtworzenia procesu dydaktycznego; jaką rolę odgrywają nauczyciele przedmiotu w procesie upodmiotowienia się jednostki w przebiegu edukacji religijnej/biblijnej,
- cele praktyczne podkreślają natomiast konieczność weryfikacji obecnego modelu pedagogii religijnej, a także istotność kształtowania podmiotowego modelu edukacji religijnej.

Konceptualizacja, jak pisze S. Kvale, wiąże się z postawieniem pytań badawczych i teoretycznym wyjaśnieniem badanego problemu. Podczas planowania projektu badawczego stawiamy podstawowe pytania typu:

⁵⁵⁵ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 109.

⁵⁵⁶ W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 52.

⁵⁵⁷ J. Gnitecki: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1993, s. 128.

- *Dlaczego?* – to pytanie prowadzi do wyjaśnienia celu badania.
- *Co?* – to pytanie, które pomaga uzyskać wstępną wiedzę na temat zjawiska, które będziemy badać.
- *Jak?* – to pytanie natomiast skupia naszą uwagę wokół technik prowadzenia wywiadów, tak by uzyskać pożądaną wiedzę⁵⁵⁸.

Problem badawczy to według M. Łobockiego „pytanie, które w miarę precyzyjnie określa cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawnia braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat”⁵⁵⁹. Sformułowany problem badawczy stanowi zwykle uszczegółowienie celu badań, ponieważ umożliwia dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać. T. Pilch definiuje problem badawczy jako „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska”⁵⁶⁰. Problemy badawcze mają postać pytań rozstrzygnięcia i uwzględniają odpowiedzi twierdzące lub negujące, mają też postać pytań dopełnienia i wymagają szerszych odpowiedzi⁵⁶¹. W badaniach naukowych badacz winien uświadomić sobie, że pytania pierwotne są zawsze istotnym uzasadnieniem pytań wtórnych i warunkują ich poprawność⁵⁶². Tak więc problematyka badawcza odpowiada na pytanie: *Co będziemy badać?*, czyli wskazuje na przedmiot badań, ale także na sposób, z jakiej perspektywy i pod jakim kątem będą prowadzone badania, tak aby uchwycić określone zjawiska, procesy i relacje. Podejmując się badań nad charakterem procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej oraz poczucia podmiotowości ucznia kształtującego się w toku tej edukacji, kierowałam się ogólnym pytaniem badawczym:

Jakie doświadczenia/przeżycia uczennic/uczniów są związane z ich edukacją religijną/biblijną oraz jakie jest jej znaczenie w postrzeganiu siebie jako podmiotu?

Zgodnie z przyjętym paradygmatem interpretatywnym problematyka badawcza wyłaniała się stopniowo w trakcie prowadzenia badań, począwszy od gromadzenia oraz analizy danych pozyskanych podczas wywiadu pilotażowego i kolejnych wywiadów jakościowych. Poszczególne wywiady/rozmowy charakteryzowały się tym, iż badana młodzież edukację religijną/biblijną kojarzyła nie tylko z lekcjami, ale także z wieloma możliwościami nabywania tej wiedzy poza budynkiem szkoły. Zarówno moje rozmówczynie, jak i moi rozmówcy często strukturyzowali swoje wypowiedzi odnosząc się do

⁵⁵⁸ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 78-79.

⁵⁵⁹ M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 23.

⁵⁶⁰ T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...*, cyt. wyd., s. 43.

⁵⁶¹ M. Łobocki: *Metody badań pedagogicznych...*, cyt. wyd., s. 60.

⁵⁶² Tamże, s. 61.

poszczególnych etapów swojego życia i towarzyszącej im w danym okresie edukacji religijnej/biblijnej. Na poszczególnych etapach i poziomach edukacji wyłaniały się obszary problemowe, które posiadają wspólny horyzont aksjologiczny, wzajemnie się przenikają, a ich pojawienie wiąże się z indywidualną językową analizą refleksyjną moich rozmówczyń/rozmówców.

Proces samozrozumienia, jak za Charlesem Taylorem twierdzi Katarzyna Rosner, dokonuje się w języku⁵⁶³, natomiast autonarracja czy samozrozumienie jest projektowaniem, konstruowaniem siebie, czyli własnej tożsamości⁵⁶⁴. Język narracji pozwala jednostce na „przejście od tego, co nieokreślone, do tego, co wyartykułowane i wyraźne”⁵⁶⁵, a równocześnie pomaga „jednostce usytuować się w dobrze zdefiniowanym horyzoncie etycznym”⁵⁶⁶, w świecie jej indywidualnych wartości. Tożsamość jednostki określana jest również poprzez więzi i identyfikację⁵⁶⁷, gdyż narracja indywidualna wtopiona jest w narrację wspólnoty⁵⁶⁸. Budowanie i zachowanie tożsamości wiąże się z artykułowaniem przez jednostkę swoich horyzontów sensu. Wbudowanie w życie człowieka sensu⁵⁶⁹, jakiegoś wzoru wyższego działania, wynika z dążenia podmiotu do pełni. Jednostka – podmiot dąży do najpełniejszego wyrażenia swoich możliwości poprzez ekspresję w którejś z intelektualnych czy artystycznych form bądź też w samym kształcie swojego życia⁵⁷⁰.

Wyłaniające się w trakcie narracji rozmówczyń/rozmówców obszary problemowe generowały pytania badawcze o mniejszym już stopniu ogólności. Tak więc w obszarze *tożsamości* sformułowałam następujące pytania:

- Jak młodzież werbalizuje swoją tożsamość?
- Jakie są źródła tożsamości młodzieży?
- Z jaką grupą/grupami identyfikacją się rozmówczyń/rozmówcy, określając swoją tożsamość?
- Czy i jaki związek istnieje między artykulacją tożsamości a ekspresją badanych podmiotów?

⁵⁶³ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2003, s. 36.

⁵⁶⁴ Tamże, s. 20.

⁵⁶⁵ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIV.

⁵⁶⁶ Tamże.

⁵⁶⁷ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 53.

⁵⁶⁸ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIV.

⁵⁶⁹ B. Milerski: *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998, s. 109-115, 167-174.

⁵⁷⁰ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 88.

Drugi obszar badawczy dotyczył *wartości* uznawanych przez badaną młodzież, postawiłam zatem pytania:

- Jakie wartości w życiu młodzieży wnosi edukacja religijna/biblijna?
- Jakie cele implikują wyznawane przez młodzież wartości?

Trzeci obszar problemowy obejmuje zagadnienie *identyfikacji* i zainteresowało mnie tu:

- Z jakimi grupami najczęściej identyfikuje się młodzież?
- Jakie więzi najmocniej określają tożsamość badanych osób?
- Czy i w jaki sposób wymienione grupy aktywizują podmiotową sprawczość jednostki?

Badany obszar czwarty to *ekspresja*, która jest wyrażeniem tożsamości. Zainteresowało mnie zatem następujące zagadnienie:

- W jakich formach aktywności badana młodzież wyraża swoją tożsamość?

Pojawiające się podczas prowadzenia i analizy wywiadów jakościowych treści oraz wyłaniające się w nich obszary badawcze stały się bazą dla poszukiwań teoretycznego tła, celem ostatecznego sformułowania pytań problemowych. Spośród wielu poznanych teorii wybrałam narracyjną koncepcję tożsamości Ch. Taylora oraz jego koncepcję podmiotowości zaangażowanej, ze względu na eksponowany przez filozofa horyzont aksjologiczny. Według Taylora człowiek jako podmiot jest istotą obdarzoną głębią i złożonością, a refleksja nad sobą staje się integralną częścią życia. Potrzeba posiadania tożsamości jest ściśle związana z językową artykulacją scalającą. Dążenie zaś do pełni zorientowanej w przestrzeni moralnej zostaje zaspokojone, gdy w życiu pojawia się jakiś sens/indywidualny cel aktywujący wyrażanie swojej tożsamości.

4.4. Wywiad narracyjny swobodny

S. Kvale podkreśla, iż rozmowy są powszechnym sposobem pozyskiwania wiedzy. Sięga do historii starożytnej Grecji i podaje przykład Tukidydesa, który prowadził wywiady z uczestnikami wojen peloponeskich. Także Sokrates rozwijał wiedzę filozoficzną prowadząc polemiczne rozmowy z sofistami. Niemniej jednak samo pojęcie *wywiadu* pojawiło się dopiero w siedemnastym wieku⁵⁷¹. Wywiad zatem, jak definiuje Kvale, „to wzajemna wymiana poglądów między dwiema osobami dyskutującymi na interesujący obie strony temat”⁵⁷². Choć literatura omawiająca badania z zastosowaniem techniki wywiadu liczy sobie

⁵⁷¹ S. Kvale: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Tłum. S. Zabielski. Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA, Białystok 2004, s. 20; S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 32.

⁵⁷² S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 32-33.

dopiero kilka dziesięcioleci, wywiady jakościowe były już wcześniej stosowane w naukach społecznych. Psycholog Jean William Piaget prowadził wywiady z dziećmi w ich naturalnym środowisku i o wyniki analiz z zebranego materiału badawczego oparł swoją teorię rozwoju dziecka. Jednym z pionierów takich badań był również Ernest Dichter, który określił stosowaną technikę wywiadu mianem *wywiadu pogłębionego* lub *wywiadu niedyrektywnego*, korzystając z terminologii stosowanej przez Carla Rogersa⁵⁷³. Bardziej współczesnymi przykładami prowadzenia wywiadów jakościowych są badania Pierre-Félixa Bourdieu oraz Davida Hargreavesa, w których to wywiady bazowały na wiedzy teoretycznej, ale służyły również jej dalszemu pogłębieniu⁵⁷⁴. Współcześnie badania jakościowe w naukach społecznych są w coraz większym stopniu stosowane jako samodzielna metoda badawcza⁵⁷⁵. I jak pisze Kvale są „miękką” technologią badań nauk społecznych. Autor podaje, że wywiad „to sposób rozumienia, który implikują metody badań jakościowych wiąże się z alternatywnymi koncepcjami wiedzy społecznej, sensów, rzeczywistości, i prawdy w naukach społecznych”⁵⁷⁶.

Metody jakościowe, w tym wywiady, od lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku stały się podstawowymi metodami w badaniach społecznych. Trend ten wiąże się również z otwarciem nauk społecznych na inspiracje płynące z humanistyki, na co wskazuje między innymi zwrot ku analizie narracyjnej⁵⁷⁷. Również głębokie zmiany współczesnej myśli powodujące zwrot językowy w filozofii wskazują, iż główne aspekty wiedzy zostały zdobyte dzięki wywiadom, a narracje i rozmowy zaczęto postrzegać w nauce „jako zasadniczy element umożliwiający konstruowanie wiedzy na temat świata społecznego”⁵⁷⁸.

Kvale posługuje się dwoma alegoriami odnoszącymi się do badacza stosującego wywiad jako metodę badawczą. Pierwszą z nich jest alegoria górnika, a drugą alegoria podróżnika. W moich badaniach kierowałam się pierwszą alegorią, ponieważ w alegorii badacza jako górnika – osoba prowadząca wywiad wydobywa wiedzę oraz poszukuje „sensów w czystym doświadczeniu podmiotów”⁵⁷⁹. Wiedza czeka zatem na odkrycie we wnętrzu podmiotów, a „badacz prowadzący wywiad odsłania powierzchnię świadomych

⁵⁷³ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 33-34.

⁵⁷⁴ Tamże, s. 81.

⁵⁷⁵ Tamże, s. 35.

⁵⁷⁶ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 22.

⁵⁷⁷ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 36.

⁵⁷⁸ Tamże.

⁵⁷⁹ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 15.

przeżyć⁵⁸⁰. „W sensie szerokim, alegoria górnika obrazuje powszechne rozumienie wiedzy we współczesnych naukach społecznych jako »danych«⁵⁸¹.

E. Babbie podaje, że wywiad jakościowy jest rozmową, interakcją pomiędzy prowadzącym wywiad a rozmówcą. Dlatego też jako badaczka posiadałam ogólny plan, lecz nie był to konkretny przygotowany wcześniej zestaw pytań, zadawanych z użyciem określonych słów i w ustalonym porządku. Szczególnie ważne okazało się pierwsze pytanie, ponieważ udzielone na nie odpowiedzi kształtowały kolejne pytania. Pytanie inicjujące nadawało rozmowom ogólny kierunek, a dopiero w następnych odnosiłam się do interesujących mnie tematów poruszonych w trakcie wywiadu przez rozmówców. Zatem po zadaniu pytania uważnie wysłuchiwałam się w odpowiedzi, by zinterpretować ich znaczenie dla celów ogólnych badania, a dopiero potem formułowałam następne pytanie, którego celem było pogłębienie wcześniejszych odpowiedzi lub skierowanie rozmówcy ku obszarowi moich badań⁵⁸². Jedną z charakterystycznych mocnych stron wywiadu swobodnego pogłębionego jest więc jego elastyczność.

Celem wywiadu nieustrukturyzowanego, swobodnego, pogłębionego może być zrozumienie indywidualnego bądź grupowego punktu widzenia. Rozmowa zatem okazuje się jednym z najpowszechniejszych i najskuteczniejszych sposobów, by zrozumieć drugiego człowieka. Ponadto badacz utożsamia się z rolą rozmówców i stara się zobaczyć sytuację z ich punktu widzenia⁵⁸³. Kvale podkreśla również, że „wywiad jakościowy jest głównym narzędziem umożliwiającym badanie sposobu, w jaki jednostki doświadczają swojego świata i postrzegają go. Pozwala na jedyny w swoim rodzaju wgląd w świat życia badanych, którzy własnymi słowami opisują swoje działania, doświadczenia i poglądy⁵⁸⁴. Podmioty badania, nie tylko odpowiadają na pytania, lecz także formułują własne koncepcje świata przeżywanego⁵⁸⁵. Wywiad posiada zatem strukturę i cel, jakim jest „uzyskanie interpretacji sensów opisu świata przeżyć osoby udzielającej wywiadu⁵⁸⁶ oraz jest „potężną metodą tworzenia wiedzy na temat człowieka⁵⁸⁷. Przedmiotem wywiadu jakościowego jest natomiast świat codziennego życia badanych i nadawanych przez jednostki subiektywnych znaczeń związanych z ich codzienną rzeczywistością. W moich badaniach przedmiotem jest charakter procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej protestanckiej edukacji religijnej/

⁵⁸⁰ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 15.

⁵⁸¹ Tamże, s. 17.

⁵⁸² E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 342-343.

⁵⁸³ A. Fontana, J.H. Frey: *Wywiad...*, cyt. wyd., s. 85-99.

⁵⁸⁴ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 39.

⁵⁸⁵ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 22.

⁵⁸⁶ Tamże, s. 17.

⁵⁸⁷ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 39.

biblijnej, w której uczestniczą badani oraz poczucie podmiotowości ucznia kształtujące się w toku tej edukacji. Prowadzone przeze mnie wywiady umożliwiły rozmówcom/podmiotom przedstawienie swojej indywidualnej percepcji edukacji religijnej/biblijnej, z własnej perspektywy i własnymi słowami⁵⁸⁸. Stąd jako osoba prowadząca wywiady, starałam się zachowywać postawę niedyrektywną, którą C. Rogers zdefiniował następująco: iż należy uważnie słuchać, dawać do poznania, że się rozumie punkt widzenia rozmówcy na przykład wtrącając od czasu do czasu potakujące „mhm”⁵⁸⁹. Zachowanie odpowiedniego dystansu społecznego, a równocześnie postawa zainteresowania zachęciły badanych do jak najbardziej precyzyjnego opisywania swoich doświadczeń, wartości i sposobów działania. Dzięki pytaniom otwartym rozmówcy sami mogli zmienić sposób opisywania tematu oraz przypisywane mu znaczenia. W trakcie wywiadu uzyskałam obszernie opisy specyficznych sytuacji, wydarzeń i działań, na podstawie których mogłam dotrzeć do konkretnych znaczeń⁵⁹⁰.

„Wywiad jest jedną z podstawowych metod gromadzenia danych w naukach społecznych”⁵⁹¹ i nie poszukuje spekulatywnych wyjaśnień dlaczego coś miało miejsce, dlatego też pytania badawcze oraz pytania inicjujące mają na celu wzbudzenie spontanicznych opisów⁵⁹². W przypadku wywiadu nieustrukturyzowanego swobodnego w celu zgromadzenia materiału empirycznego stosuje się pytania otwarte, na które rozmówca może odpowiadać w swobodny sposób i w dowolnej formie. Są to pytania najczęściej rozpoczynające się od *Jak...?*, *Dlaczego...?*, *W jaki sposób?*⁵⁹³. W moich badaniach zastosowałam następujące językowe formy pytań: *A jak rozumiesz to, że...?*, *Czy mogłabyś/mógłbyś mi coś o tym opowiedzieć?*, *W jaki sposób...?*, *A dlaczego to robisz?*, *Na czym ono polega?*, *Jakie to są rzeczy/cechy?*

Zatem pytania badawcze, jak pisze K. Rubacha muszą być możliwie najogólniejsze, by były w stanie uruchomić wgląd badanego we własne doświadczenia, muszą być pytaniami wymagającymi dopełnienia i otwierającymi możliwość uzyskania wielowariantowych odpowiedzi, tak by również stanowiły materiał faktograficzny do dalszego opracowania wyników badań⁵⁹⁴. Nieodzowne jest również przedstawienie osobie badanej instrukcji

⁵⁸⁸ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 42.

⁵⁸⁹ K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 119.

⁵⁹⁰ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 43-45.

⁵⁹¹ S. Gudkova: *Wywiad w badaniach jakościowych*. W: D. Jemielniak (red.): *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Tom 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 111.

⁵⁹² S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 137.

⁵⁹³ S. Gudkova: *Wywiad w badaniach jakościowych...*, cyt. wyd., s. 113.

⁵⁹⁴ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, cyt. wyd., s. 136-137.

wywiadu celem poinformowania o zasadach jego przebiegu. Dlatego też w rozmowie wstępnej przedstawiłam moim rozmówcom oczekiwania związane z prowadzonym badaniem oraz zapewniłam o dochowaniu tajemnicy⁵⁹⁵. Instrukcja może być rozmową, dlatego też ułatwiła spontaniczne rozpoczęcie opowieści narratorów. W trakcie narracji rozmówców zachowywałam milczenie, ale równocześnie zainteresowanie przekazywanymi treściami. Potakując, utrzymywałam niewerbalny kontakt, ale też dopytywałam o szczegóły, które miały znaczenie dla moich badań⁵⁹⁶.

4.5. Charakterystyka grupy badanej, przebieg i aspekty etyczne badań

„Dobór próby w badaniach jakościowych w większości przypadków nie polega na sformalizowanej (tzn. losowej) selekcji części istniejącej czy domyślnej populacji”⁵⁹⁷. Zdaniem U. Flicka jest to raczej celowe i staranne wyselekcjonowanie przypadków, które umożliwiają jak najbardziej owocne zgłębienie badanego zjawiska oraz dzięki której można jak najlepiej uchwycić jego zmienność i różnorodność⁵⁹⁸. Natomiast liczba rozmówców zależy od celu prowadzonych badań. „Jeśli zmierza się do szczegółowej eksploracji [...] powinno się prowadzić wywiady do momentu nasycenia teoretycznego, kiedy kolejne wywiady nie wnoszą już nowej wiedzy”⁵⁹⁹. Dobór próby powinien przede wszystkim ujmować „różnorodność poglądów i doświadczeń, dlatego dążymy do uchwycenia przeciętnych czy kluczowych przypadków, ale także zmienności w obrębie całego pola badawczego oraz różnic w sposobie odnoszenia się badanych do danego zjawiska”⁶⁰⁰.

Spośród różnych metod celowego doboru próby obrałam kryterium *dogodności*, ze względu na specyficzny okres, w którym prowadziłam badania. Bowiem dwuletni okres pandemii⁶⁰¹ (lata 2020-2022) i utrzymujący się lockdown charakteryzował się brakiem lub ograniczeniem dostępu do placówek edukacyjnych. W maju 2021 roku otrzymałam zgodę Pani Aleksandry Trybuś-Cieślar – Dyrektora Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, by móc zaprosić uczącą się tam młodzież, uczęszczającą na lekcje religii ewangelickiej, pochodzącą z całego regionu Śląska Cieszyńskiego⁶⁰² do rozmów o edukacji religijnej/biblijnej. Nieco później nawiązałam również kontakt z młodzieżą

⁵⁹⁵ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, cyt. wyd., s. 138.

⁵⁹⁶ Tamże, s. 139.

⁵⁹⁷ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, cyt. wyd., s. 58.

⁵⁹⁸ Tamże, s. 58-59.

⁵⁹⁹ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 88; S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s.108-109.

⁶⁰⁰ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, cyt. wyd., s. 61.

⁶⁰¹ Mowa o pandemii COVID-19.

⁶⁰² Charakterystykę badanego środowiska – Śląska Cieszyńskiego – zamieściłam w Rozdziale V.

II Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Cieszynie, w którym prowadziłam badanie pilotażowe w czerwcu 2019 roku. Mając „na celu uchwycenie różnorodności pola badawczego oraz umożliwienie jak największej liczby porównań w jego obrębie”⁶⁰³ poszerzyłam pole o wywiady z młodzieżą z innych wyznań protestanckich, takich jak Kościół Wolnych Chrześcijan, Kościół Zielonoświątkowy, Chrześcijańska Fundacja Życie i Misja, której kształcenie religijne/biblijne miało miejsce przede wszystkim w zborach, do których uczęszczali na terenie miast, takich jak Ustroń, Wisła i Skoczów. Zatem dobór mojej próby był zróżnicowany, ze względu na odmienność płci, wyznań, różny poziom rozwoju osobowości i dojrzałości psychoemocjonalnej, a także dojrzałości duchowej.

Na Śląsku Cieszyńskim lekcje religii ewangelickiej odbywają się w placówkach oświatowych na wszystkich poziomach edukacji. Edukacja religijna obejmuje dzieci od piątego i młodzież do osiemnastego bądź dziewiętnastego roku życia i są to zajęcia fakultatywne. Natomiast uczennice i uczniowie uczęszczający do przedszkoli i szkół wyznaniowych, biorą udział w lekcjach, które są zajęciami obowiązkowymi. Edukacja religijna/biblijna w Zborach Wolnych Chrześcijan, Zborach Zielonoświątkowych i innych Kościołach protestanckich, przebiega od najmłodszych lat i obejmuje również młodzież, ale odbywa się na terenie kościoła/miejsca zgromadzeń.

W bieżących studiach opartych o wywiad jakościowy, jak podaje Kvale, wielkość grupy badanej wynosi od pięciu do dwudziestu pięciu osób⁶⁰⁴. Rozpoczynając badania przeprowadziłam jeden wywiad pilotażowy, a następnie dwadzieścia cztery wywiady swobodne pogłębione wśród młodzieży w wieku od piętnastu do dziewiętnastu lat, w grupie badanej znalazło się szesnaście dziewcząt i ośmioro chłopców. Każdy wywiad rozpoczynałam od krótkiego wprowadzenia rozmówcy/rozmówcy w sytuację wywiadu – *briefingu* – w którym przedstawiłam jego cel i kontekst, poinformowałam o tym, że rozmowa będzie nagrywana i zapytałam, czy rozmówcy/rozmówca chciałaby/chciałby się czegoś jeszcze dowiedzieć przed jej rozpoczęciem⁶⁰⁵. Rozmowy trwały od piętnastu do sześćdziesięciu minut, w zależności od danej osoby, która sama decydowała o tym, czy chciałaby jeszcze coś powiedzieć. Wywiady przebiegały w atmosferze otwartości, akceptacji, również miejsca, w których odbywały się spotkania, były młodzieży znane i przyjazne. W siedemnastu przypadkach były to sale lekcyjne, w których młodzież spędzała na co dzień wiele czasu, a w siedmiu przypadkach rozmowy odbywały się w salach katechetycznych poszczególnych

⁶⁰³ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, cyt. wyd., s. 62.

⁶⁰⁴ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 109.

⁶⁰⁵ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 105; S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 133-134.

zborów, które także były miejscami ich edukacji religijnej/biblijnej. Moi rozmówcy po raz pierwszy udzielali wywiadu, ale pytania wprowadzające: *Jakie są Twoje przeżycia/doświadczenia związane z lekcjami religii/edukacją religijną?* oraz *Co najbardziej zapadło w Twojej pamięci z lekcji religii?* inicjowały wszelkie retrospekcje i refleksje dotyczące aktualnych doświadczeń związanych z tą szczególną edukacją. Interesowało mnie jednak przede wszystkim postrzeganie i znaczenie tejże edukacji w percepcji młodzieży, dlatego też w celu pogłębienia treści wywiadu zadawałam pytania: *Czy i jakie znaczenie mają dla Ciebie lekcje religii w tym, jak postrzegasz siebie, innych, otaczający Cię świat?* i *Jak to się dzieje, że człowiek staje się częścią Kościoła?* Prosiłam też rozmówców o rozwinięcie myśli, uzasadnienie wypowiedzi, podanie przykładów, odnosząc się do przekazywanych przez młodzież treści, nawiązując do ich wypowiedzi. W przypadkach, w których rozmówczyni/rozmówcy tracili wątek, nawiązywałam do wcześniejszego pytania w nieco innej formie, dbając o to, by rozmówczyni/rozmówcy czuli się swobodnie i byli docenieni. Dzięki temu doświadczali sytuacji wywiadu jako ogólnie wzbogacającej, ponieważ mogli mówić swobodnie do słuchającej ich z uwagą osoby, a równocześnie dowiedzieli się czegoś więcej o sobie, zatem także „pogłębili wgląd w swój własny świat”⁶⁰⁶. Na końcu każdego wywiadu miało miejsce podsumowanie, czyli *debriefing*⁶⁰⁷. Zakończenie każdej rozmowy dopełniałam pytaniem o to, czy respondentka/ respondent chciałaby/chciałby jeszcze coś dodać oraz o to, w jaki sposób doświadczali sytuacji wywiadu⁶⁰⁸.

S. Kvale podkreśla, że „badanie z wykorzystaniem techniki wywiadu jest przedsięwzięciem etycznym”⁶⁰⁹. Wywiady jakościowe są badaniami specyficznymi, ponieważ w ich trakcie zachodzi międzyludzka interakcja, która wpływa na badanych. Badania te przesycane są problemami natury etycznej, ze względu na złożoność sytuacji. Dotyczy bowiem prywatnego życia, a jest omawiana na arenie publicznej⁶¹⁰. Również Babbie pisze, że zagadnienia etyczne w badaniach społecznych wiążą się z pojęciem moralności, ponieważ często, prowadzenie takich badań ingeruje w życie badanych⁶¹¹. Dlatego też osoba dobrowolnie uczestnicząca w badaniach, nigdy nie może być na ich skutek uszkodzona. „Z zasady dobrowolności udziału w badaniach i zasady nieszkodzenia badanym wprowadza

⁶⁰⁶ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 105.

⁶⁰⁷ Tamże, s. 105; S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 134.

⁶⁰⁸ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 105.

⁶⁰⁹ Tamże, s. 60.

⁶¹⁰ Tamże.

⁶¹¹ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 78-80.

się zasadę świadomej zgody”⁶¹². Tak więc podczas mojego pierwszego spotkania z klasami czy grupami młodzieży przedstawiłam w krótkiej prezentacji tematykę, o której chciałabym z młodzieżą rozmawiać, ponieważ osoba badana powinna również wiedzieć jaki jest cel badania oraz jak dostarczone przez nią informacje zostaną wykorzystane, a później rozpowszechnione⁶¹³ oraz zapewniłam o poufności przeprowadzanych badań. Natomiast przed przeprowadzeniem każdego wywiadu przedłożyłam respondentom pisemne oświadczenie, w którym wyrażali zgodę na nagrywanie rozmowy/wywiadu oraz na opublikowanie fragmentów lub całości tekstu w mojej pracy doktorskiej, zawierające również zobowiązanie z mojej strony do nieujawniania danych osobowych badanych⁶¹⁴. Babbie zwrócił moją uwagę również na to, iż różnicuje on pojęcie *anonimowości*: tu „projekt badawczy gwarantuje badanym anonimowość, gdy nie tylko osoby zapoznające się z wynikami badań, ale także osoby, które badania przeprowadzały, nie mają możliwości zidentyfikowania autorów poszczególnych wypowiedzi”⁶¹⁵ oraz pojęcie *poufności*: gdzie „projekt badawczy gwarantuje poufność, gdy badacz może zidentyfikować autora wypowiedzi, ale jednocześnie obiecuje informacji tej nie ujawniać”⁶¹⁶.

Aby zapewnić poufność moim respondentom, po pobraniu materiału wideo na osobisty komputer, usunęłam nagrania z aplikacji Meet oraz z dysku na koncie Google. Natomiast wszystkie transkrypcje wywiadów przed wprowadzeniem tekstów do programu NVivo zostały opatrzone numerem identyfikacyjnym zawierającym między innymi pierwszą literę pseudonimu osoby badanej. Uprzednio jednak utworzyłam spis, pozwalający powiązać numery z konkretnymi osobami⁶¹⁷.

Badacze stoją również przed zadaniem nawiązania właściwych pod względem etycznym relacji z respondentami. Kvale podkreśla, iż decydujące są pierwsze minuty wywiadu. Moim zdaniem równie istotne okazało się moje pierwsze spotkanie z klasami i grupami, wówczas bowiem moi potencjalni rozmówcy mogli mnie poznać i doświadczyć szacunku i otwartości wobec nich, ich osobowości i potencjału. Jednak podczas spotkań

⁶¹² Tamże, s. 81; S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 158; S. Ciuk, D. Latusek-Jurczak: *Etyka w badaniach jakościowych*. W: D. Jemielniak (red.): *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Tom 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 27.

⁶¹³ S. Ciuk, D. Latusek-Jurczak: *Etyka w badaniach...*, cyt. wyd., s. 27.

⁶¹⁴ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, cyt. wyd., s. 127; S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 119; S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 64-65.

⁶¹⁵ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 82.

⁶¹⁶ Tamże, s. 83; S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 65-66; S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 122 i 158.

⁶¹⁷ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 84; S. Ciuk, D. Latusek-Jurczak: *Etyka w badaniach...*, cyt. wyd., s. 31; Symbole kodowania wywiadów – Tabela nr 1 – została zamieszczona w aneksie, s. 360.

indywidualnych ta potrzeba była zdecydowanie zintensyfikowana. Osoby badane, jak i badacz chcą wpięrow nawiązać pozytywny emocjonalny kontakt. Kiedy badacz zachowuje się swobodnie i jasno wie, czego chce się dowiedzieć, ale także uważnie wsłuchuje się w wypowiedzi, wykazuje zainteresowanie i równocześnie zrozumienie tego, co mówi badana osoba, buduje się między nimi relacja. Owa umiejętność jest postrzegana jako wymóg budowania zaufania, które z kolei może się przyczynić do uzyskania od badanych bardziej spontanicznych i szczerych wypowiedzi oraz ujawnienia swoich przeżyć i odczuć⁶¹⁸.

Troska o wysoką jakość projektu badawczego to zagadnienie związane z etyką badań. Również potencjalnym źródłem poczucia zagrożenia dla badanych może się okazać analiza i publikowanie wyników badań. Szanując prywatność badanych oraz chcąc zagwarantować im pełną poufność dbałam o dokładność danych oraz ich interpretacji, zatem nie dopuszczałam do pominięć w trakcie transkrypcji danych oraz ich analizy. „W relacji z badanymi najważniejsze jest ich podmiotowe traktowanie. Należy dbać o to, by badania w żaden sposób nie szkodziły badanym”⁶¹⁹.

4.6. Analiza zgromadzonych danych jakościowych

Gromadzenie i analiza danych jakościowych to również kwestie mające aspekt etyczny. Nieodzwownie wybranie problemu badawczego musi być poprzedzone analizą istotności badań, dlatego też zobowiązana byłam do sprawdzenia, czy wybrany przeze mnie temat nie jest już „przebadany”? Czy istnieją już podobne badania? I czy mój projekt wniesie coś nowego do istniejącego zasobu wiedzy?⁶²⁰ Powstało wiele prac na temat podmiotowości, upodmiotowienia ucznia oraz procesu dydaktycznego, jednak w literaturze polskojęzycznej nie znalazłam analiz opisujących podmiotowe ujęcie edukacji religijnej/biblijnej.

Badania jakościowe charakteryzują się tym, że proces zbierania danych nie jest oddzielony od procesu ich analizy, ponieważ analiza rozpoczyna się już w terenie. Zbierając materiał empiryczny w toku wywiadów, sporządzając notatki w dzienniku badań mogłam równolegle je analizować oraz weryfikować pytania badawcze. Zgromadzone wywiady indywidualne za pomocą nagrania wideo w domenie G Suite z wykorzystaniem funkcji Hangouts Meet oraz ich transkrypcje stanowiły zatem dane jakościowe. Pozyskany więc tekst był najpowszechniejszą formą danych jakościowych wykorzystywanych do analizy. Ponadto

⁶¹⁸ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 134; S. Ciuk, D. Latusek-Jurczak: *Etyka w badaniach...*, cyt. wyd., s. 33-34.

⁶¹⁹ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, cyt. wyd., s. 123.

⁶²⁰ Tamże, s. 124.

wykorzystanie nagrań wideo pozwoliło mi na zarejestrowanie pewnych wizualnych aspektów danych, które transkrypcja pomija⁶²¹.

Analiza jakościowa polega na pracy z ogromną ilością materiału empirycznego w postaci nagrań, notatek i transkrypcji. Poprzez transkrypcję wywiadu, który jest rozwijającą się bezpośrednio, odbywającą się w cztery oczy rozmową między dwoma osobami, zostaje ona wyabstrahowana z kontekstu i utrwalona w postaci pisanej. Dokonywanie transkrypcji jest bardzo istotne, ponieważ są one „zazwyczaj traktowane jako solidne dane empiryczne, na których opiera się dany projekt badawczy”⁶²². Proces ten wymaga podejmowania licznych decyzji. Jakość transkrypcji można polepszyć stawiając sobie pytanie: „Jaka transkrypcja będzie użyteczna dla moich celów badawczych?”⁶²³. Dosłowne transkrypcje są wręcz konieczne dla analiz lingwistycznych. Natomiast powtórzenia, ton głosu, pauzy są istotne dla interpretacji psychologicznej. Komunikację sensu wypowiedzi podmiotu dla Czytelnika ułatwia natomiast transformacja rozmowy na styl literacki⁶²⁴. Należy jednak pamiętać, iż transkrypcja z trybu mówionego na struktury trybu pisanego jest jednocześnie procesem interpretacji, ułatwia dokonywanie przeglądu i tym samym, rozpoczyna analizę⁶²⁵.

Prowadzenie badań rozpoczęłam wstępnym wywiadem pilotażowym (2019 rok), który przebiegał w oparciu o standaryzowaną listę poszukiwanych informacji. Jednak po dokonaniu transkrypcji z zapisu akustycznego na dyktafonie na tekst pisany oraz przeprowadzeniu analizy zgromadzonych danych, zauważyłam konieczność zmiany formy wywiadu. W rezultacie moich przemyśleń przybrał on zatem formę wywiadu swobodnego, mało ukierunkowanego, ale pogłębianego w toku prowadzenia rozmów, samorzutnych i spontanicznych wypowiedzi moich rozmówczyń/rozmówców.

Rozmowy indywidualne – wywiady – prowadziłam w okresie od maja do listopada 2021 roku. W zależności od osobowości moich rozmówczyń/rozmówców, trwały one od piętnastu do sześćdziesięciu minut, a łączny wymiar zapisu wideo wyniósł około czternastu godzin. Zmiana formatu uzyskiwanych danych, czyli przekształcenie dźwiękowego zapisu rozmowy w dokument tekstowy⁶²⁶, absorbowало mnie przez wiele godzin, ponieważ sama przeprowadzałam wierne transkrypcje, odnotowując jednak również wszelkie „hmm”, pauzy

⁶²¹ G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 21-23.

⁶²² S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 154.

⁶²³ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 170.

⁶²⁴ Tamże, s. 70.

⁶²⁵ Tamże, s. 164-172.

⁶²⁶ K. Stemplewska-Żakowicz: *Metoda wywiadu w psychologii*. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.): *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Tom I. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005, s. 48.

czy śmiech⁶²⁷. Odsłuchiwałam wywiady w normalnym, ale też zwolnionym tempie, w przypadku niewyraźnych lub zbyt szybkich wypowiedzi młodych ludzi. Transkrypcje rozmów zapisałam na dwustu jedenastu stronach, a po dokonaniu analizy w programie komputerowym NVivo ilość stron analizowanego tekstu powiększyła się o blisko pięćset stron. Pokazuje to, że analiza jakościowa, jak pisze Graham Gibbs, zmierza zazwyczaj do rozbudowania zbioru danych, zwiększania ich gęstości i złożoności. W rezultacie analiza jakościowa wiąże się z tworzeniem nowych tekstów nie tylko w postaci notatek i szkiców, ale również streszczeń i podsumowań⁶²⁸.

W trakcie analizy zachowałam wszystkie oryginalne dane, które zaopatrzyłam kodami i odnoszącymi się do nich notami analitycznymi, uzupełniając równocześnie surowe dane komentarzami, możliwymi interpretacjami i propozycjami teoretycznymi. Wielu fragmentom tekstu przyporządkowałam więcej niż jeden kod⁶²⁹. W każdym kolejnym wywiadzie pojawiały się główne kody tematyczne obejmujące poszczególne fragmenty wypowiedzi badanych, a wśród nich kody *in vivo* stosowane przez rozmówców. Aby dotrzeć do sensów i znaczeń wypowiedzi moich rozmówców uważnie studiowałam analizowane fragmenty tekstów, pamiętając o tym, że „głównym założeniem analizy jakościowej jest patrzeć na świat oczyma tych, którzy są przedmiotem analiz”⁶³⁰. Jak pisze G. Gibbs, „nasze analizy same w sobie są interpretacjami, a co za tym idzie – same stanowią pewną formę konstruowania rzeczywistości”⁶³¹. Poszukiwałam więc w tekście istotnych elementów danych, następnie poddawałam je analizie przez nazywanie oraz klasyfikowanie, a później przez porównywanie ich z innymi danymi. W toku tego procesu, jak wskazuje U. Flick, z danych wyłaniała się „pewna struktura, stanowiąca istotny krok w kierunku całościowego ujęcia tematu”⁶³². Tak więc dane jakościowe w postaci już zakodowanej podlegają poszczególnym analizom, w wyniku których powstaje nowy tekst zwany reprezentacją danych, jak pisze Rubacha, „stanowiący skontekstualizowany obraz badanej rzeczywistości”⁶³³.

E. Babbie podkreśla, że kluczowym procesem analitycznym podczas badań jakościowych w naukach społecznych jest *kodowanie*, które polega na klasyfikowaniu lub kategoryzowaniu pojedynczych fragmentów danych⁶³⁴. Zatem kategoryzacja i kodowanie to sposoby analizy, które należą do wiodących szczególnie w zastosowaniu komputerów

⁶²⁷ Symbole transkrypcyjne zamieściłam w aneksie – Tabela nr 2, s. 362.

⁶²⁸ G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych...*, cyt. wyd., s. 23.

⁶²⁹ Tamże, s. 24.

⁶³⁰ Tamże, s. 30.

⁶³¹ Tamże.

⁶³² U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, cyt. wyd., s. 170.

⁶³³ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, cyt. wyd., s. 259-260.

⁶³⁴ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 428.

i wykorzystania programów komputerowych, jak na przykład NVivo⁶³⁵. Zgromadzone w trakcie wywiadów transkrybowane dane importowałam do programu NVivo i poddałam analizie jakościowej. Celem uporządkowania surowego materiału badawczego zastosowałam kodowanie tekstów. Kodowanie to redukcja danych polegająca na wyszukiwaniu i etykietowaniu w tekście kategorii analitycznych oraz nadawaniu im znaczenia. Rubacha wyróżnia dwa etapy kodowania: kodowanie rzeczowe oraz kodowanie teoretyczne⁶³⁶.

Kodowanie rzeczowe zaczyna się od kodowania otwartego, które polega na wielostronnej analizie tekstu celem zidentyfikowania największej liczby kategorii analitycznych i jest nadawaniem nazw oraz etykiet. Na tym etapie porządkowania materiału badawczego wyłoniłam następujące kategorie rzeczowe:

- ze względu na etapy edukacji religijnej/biblijnej – wczesne dzieciństwo/okres przedszkolny, okres szkolny, okres gimnazjalny, okres licealny i ponadpodstawowy,
- ze względu na miejsce edukacji religijnej/biblijnej – przedszkole, szkoła, dom rodzinny/rodzina, edukacja w szkółce niedzielnej, edukacja w grupie młodzieżowej, inne formy edukacji,
- ze względu na reprezentację zagadnienia podmiotowości – deklarowana tożsamość podmiotów, wartości reprezentowane przez podmioty, identyfikacja i więzi z daną grupą, aktywność sprawcza podmiotów.

Kodowanie rzeczowe kończy się natomiast kodowaniem selektywnym, czyli szukaniem możliwie największej liczby kategorii analitycznych. Innymi słowy, polega na wybieraniu do dalszych analiz kategorii najbardziej reprezentatywnych dla problemu badań. Zatem ponownie poszukiwałam w zakodowanych poszczególnych fragmentach kodów wewnętrznych *in vivo*, pogłębiających rozumienie wieloaspektowych wymiarów podmiotowości:

- rozumienie i definiowanie przez młodzież tożsamości – poprzez sposób postrzegania samego siebie i werbalizowania swojej tożsamości,
- horyzont aksjologiczny badanych podmiotów – identyfikacja poprzez wartości, reprezentację wartości ze względu na orientację wobec Boga, wiarę w Boga, moralną siłę Ewangelii,
- tożsamość podmiotów określaną przez identyfikację – z rodziną, relację z Bogiem, relacje z ludźmi, rolę nauczyciela,

⁶³⁵ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 438.

⁶³⁶ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, cyt. wyd., s. 263.

- formy podmiotowości zaangażowanej – zaangażowanie, twórczość, zwiastowanie Ewangelii wyrazem ekspresji podmiotów oraz wewnętrzny cel badanych podmiotów,
- kształtowanie podmiotowości w toku edukacji religijnej/biblijnej ze względu na etapy i miejsce edukacji.

„Kodowanie teoretyczne natomiast, to inaczej formułowanie hipotetycznych wyjaśnień dotyczących zależności między wyselekcjonowanymi kategoriami”⁶³⁷. Ten etap kategoryzacji rozpoczyna się, gdy kolejne przypadki nie wnoszą już nowego spojrzenia, czyli następuje nasycenie kategorii. Dążąc więc do odsłonięcia związków i relacji pomiędzy wyłonionymi w trakcie analiz kategoriami rozpoczęłam kodowanie zaawansowane. Babbie podaje, że kodowanie jako proces analityczny, poprzez nadawanie poszczególnym fragmentom tekstu wspólnej nazwy – *kodu*, łączy analizowane dane⁶³⁸. W następstwie tych powiązań powstają *rodziny kodów* bądź też *rodziny kodów analitycznych*, ilustrowanych w programach komputerowych przez tak zwane *drzewka* oraz ich rozwinięcia⁶³⁹. Tak więc w kolejnym etapie analizy oznaczonych fragmentów badanych treści oraz zawartych w wybranych tekstach kodów *in vivo*, przystąpiłam do tworzenia *rodziny kodów*: kodów nadrzędnych, kodów równorzędnych oraz kodów podrzędnych⁶⁴⁰. Hierarchizacja kodów rozpoczęła etap analizy porównawczej i unaoczniała mi powiązania pomiędzy poszczególnymi kategoriami oraz pozwoliła na bardziej wnikliwe zrozumienie zależności pomiędzy nimi. Pokazała zależności pomiędzy występującymi okresami i miejscami edukacji religijnej/biblijnej a aktywnością sprawczą badanych, będącej wyrazem kształtującej się/ukształtowanej tożsamości podmiotów.

Poniższe schematy 1. i 2. przedstawiają rodziny kodów analitycznych – drzewa kodów nadrzędnych, równorzędnych oraz podrzędnych utworzonych w komputerowym programie NVivo, ukazujących powiązania edukacji religijnej/biblijnej z innymi kodami wyłonionymi podczas analizy tekstów wywiadów w perspektywie badanej młodzieży.

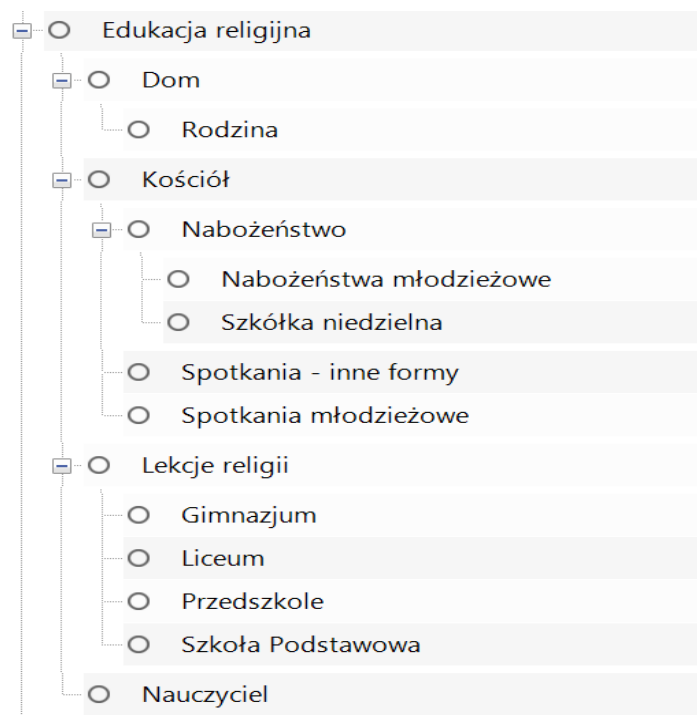
⁶³⁷ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, cyt. wyd., s. 264.

⁶³⁸ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 439.

⁶³⁹ Tamże, s. 440.

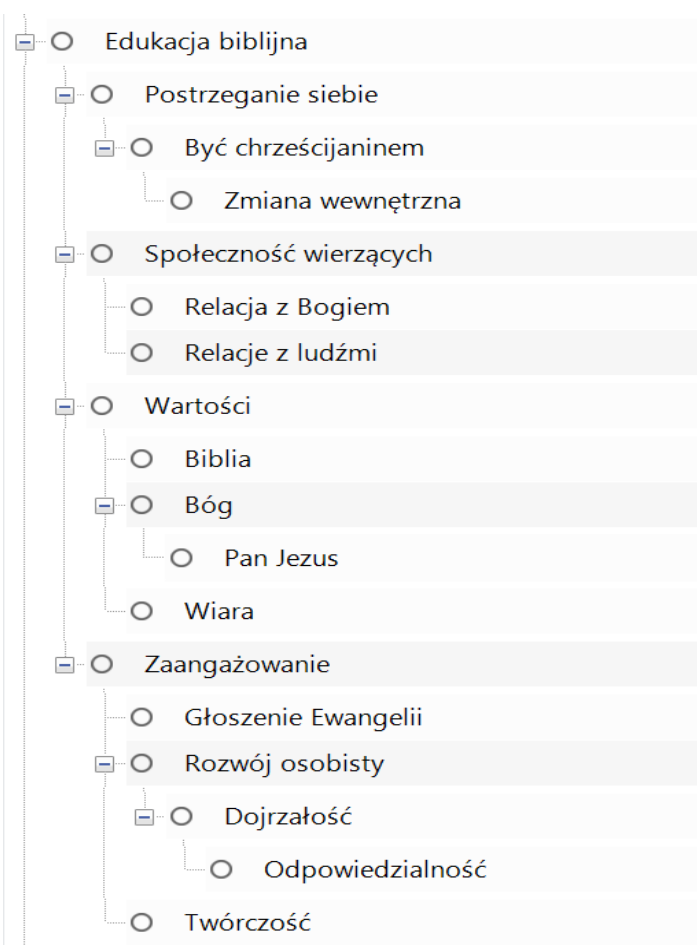
⁶⁴⁰ G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych...*, cyt. wyd., s.134-135.

Schemat 1. Edukacja religijna w perspektywie badanej młodzieży – hierarchia kodów analitycznych



Źródło: Opracowanie własne. Program NVivo.

Schemat 2. Edukacja biblijna w perspektywie badanej młodzieży – hierarchia kodów analitycznych



Źródło: Opracowanie własne. Program NVivo.

Etap hierarchizacji kodów był okresem analizy poszczególnych kategorii również pod względem poszukiwania adekwatnej teorii i jej odpowiedności względem wyłonionych znaczeń i sensów wypowiedzi badanych podmiotów. Babbie wskazuje na zasadność tworzenia mapy pojęciowej, dzięki której możemy lepiej przemyśleć związki między pojęciami⁶⁴¹. W mojej pracy badawczej przedstawienie w formie graficznej związków i zależności między poszczególnymi kategoriami okazało się najbardziej istotnym etapem poszukiwań teorii. Analizowałam bowiem adekwatność narracyjnej koncepcji tożsamości Charlesa Taylora oraz zaproponowany przez autora horyzont aksjologiczny w korelacji z utworzonymi wcześniej rodzinami kodów analitycznych.

Schemat 3. Mapa pojęciowa horyzontu aksjologicznego z zastosowaniem teorii Charlesa Taylora



Źródło: Opracowanie własne.

Schemat 3. ukazuje ogólny obraz podmiotowości jednostki ludzkiej, w ujęciu Charlesa Taylora. Człowiek definiuje siebie, swoją tożsamość w kontekście uznawanych wartości, wzmacnianych przez więzi i identyfikację z innymi podmiotami. Kształtujący się podmiot,

⁶⁴¹ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 434-435.

poznając wzór wyższego działania, koncentruje się na sensie i celu swojego życia, a w następstwie dąży do pełni egzystencjalnej poprzez aktywność sprawczą, ekspresję, która równocześnie stanowi artykulację jego tożsamości.

4.7. Interpretacja wyników badań

Powszechnie przyjętym systemem myślowym jest paradygmat, który obejmuje najogólniejsze przesłanki, modele pojęciowe, teorie i metody służące do rozwiązywania problemów naukowych. „Tak rozumiane paradygmaty stanowią ramy teoretyczne interpretacji wyników badań naukowych”⁶⁴². E. Babbie wskazuje, iż „w przypadku badań jakościowych [...] proces gromadzenia danych, analiza i teoria są wyraźnie ze sobą powiązane”⁶⁴³. Badania jakościowe charakteryzują się tym, że teorie i pojęcia są rozwijane równoległe z procesem zbierania danych. Tworzą nową wiedzę i proponują nowe interpretacje. Analiza jakościowa jest nie tylko osadzona w istniejących pojęciach i koncepcjach, ale jest również przez nie kierowana. W badaniach jakościowych wykorzystywane są przez badaczy dwa przeciwstawne modele eksplanacyjne – indukcyjny i dedukcyjny. Indukcja na podstawie dużej liczby pojedynczych, ale podobnych przypadków wyprowadza i uzasadnia generalny wniosek. W wyjaśnieniu dedukcyjnym poprzez odwołanie się do generalnej reguły rządzącej daną klasą zjawisk, wyjaśniony zostaje indywidualny przypadek⁶⁴⁴. Podejście indukcyjne i podejście dedukcyjne odnoszą się do twierdzeń ogólnych, jednak „badania jakościowe czynią swoim przedmiotem głównie to, co szczególne, specyficzne, a nawet wyjątkowe”⁶⁴⁵. W moich badaniach przyjęłam podejście idiograficzne, model indukcyjny, analizując pojedyncze przypadki, narracje każdej osoby w całej jej wyjątkowości. Nacisk został więc położony na wzajemne oddziaływanie czynników, które okazały się w znacznym stopniu swoiste dla badanego przypadku. Mimo występujących cech wspólnych dla dwóch pojedynczych przypadków, bardziej znaczące okazały się jednak występujące między nimi różnice⁶⁴⁶.

Interpretacja zatem to nadawanie teoretycznego znaczenia wyjaśnieniom wyprowadzonym z analizy danych, oznacza to, że zostają ustalone związki między badanymi zjawiskami. Tak więc kiedy dokonałam interpretacji, równocześnie nadałam wyjaśnieniom idiograficznym znaczenia teoretyczne. Badając, poznawałam przedmiot moich badań.

⁶⁴² K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, cyt. wyd., s. 308.

⁶⁴³ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 422.

⁶⁴⁴ G. Gibbs: *Analizowanie danych jakościowych...*, cyt. wyd., s. 25-26.

⁶⁴⁵ Tamże, s. 26.

⁶⁴⁶ Tamże, s. 26-27.

Musiałam zatem przyjąć założenia ogólne dotyczące poznawania oraz przedmiotu badań. Mowa więc o założeniach epistemologicznych, a także o założeniach ontologicznych⁶⁴⁷. Stanowiska ontologiczne określają naturę bytu, zatem wszystkiego, co może być przedmiotem badań – człowiek, społeczeństwo, ale również edukacja. Edukacja jako byt istnieje obiektywnie i realnie. Realizm jest więc stanowiskiem obiektywistycznym, a edukacja jest dana każdemu w taki sam sposób. Nominalizm pojmuje edukację jako byt istniejący w świadomości, i jest tylko pojęciem. Edukacja jest tu rozumiana subiektywistycznie, i nie jest dana każdemu w taki sam sposób. Także naturę ludzką określają dwa stanowiska ontologiczne. Determinizm – to stanowisko obiektywistyczne i zakłada, że natura ludzka jest poddana ogólnym prawidłowościom rozwoju, które mają charakter przyczynowo-skutkowy. Woluntaryzm – natomiast zakłada, że rozwojem natury ludzkiej kierują akty wolnej woli jednostki i jest to subiektywistyczne stanowisko ontologiczne⁶⁴⁸. Istnieją również dwa konkurencyjne stanowiska epistemologiczne dotyczące natury poznania, a więc tego jak byt, rzeczy mogą być poznawane. Empiryzm jest stanowiskiem obiektywistycznym i poznaje byt drogą zmysłową, bezpośrednio, za pośrednictwem pomiarów. Metaforyzm, jako zjawisko subiektywistyczne, poznaje byt drogą wewnętrznego doświadczenia, przeżycia i intuicji⁶⁴⁹. Poszukując zatem ontologicznych i epistemologicznych przesłanek wyjaśnień w badaniach nad edukacją, przyjąłam za Rubachą wyjaśnienia idiograficzne oparte na przesłankach subiektywistycznych: nominalizm, woluntaryzm i metaforyzm.

Analizy jakościowe pochodzące z badań społecznych są metodą analizy danych⁶⁵⁰, sposobem dotarcia do indywidualnych znaczeń, jakie poszczególne jednostki ludzkie nadają swojej rzeczywistości. Z tego względu właśnie na nich bazują wyjaśnienia idiograficzne. Tak więc w moich badaniach opartych na wyjaśnieniach idiograficznych nie wychodziłam od konkretnej teorii, ale poszczególne nurty teoretyczne były aktywizowane przez pytanie badawcze i tworzyły ramy pojęciowe, a także ramy interpretacyjne badań⁶⁵¹. Kvale podkreśla, że „interpretacja znaczenia wywiadu wychodzi poza porządkowanie jawnego znaczenia tego, co zostało powiedziane”⁶⁵², dlatego też przeprowadziłam dogłębną i krytyczną interpretację treści wywiadów, tak by wypowiedź umieścić w określonym kontekście, i aby posiadała szersze ramy odniesienia⁶⁵³. Dokonując zatem interpretacji cytatów, których język jak

⁶⁴⁷ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, cyt. wyd., s. 304.

⁶⁴⁸ Tamże, s. 305.

⁶⁴⁹ Tamże, s. 306.

⁶⁵⁰ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 422.

⁶⁵¹ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, cyt. wyd., s. 307-312.

⁶⁵² S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 176.

⁶⁵³ Tamże, s. 177; S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 196.

najwierniej oddawał codzienny język rozmówców, osadziłam je w kontekście teoretycznym⁶⁵⁴. Analizując równocześnie trafność interpretacji, „czy teoria jest trafna w odniesieniu do danego obszaru badań, i czy konkretne interpretacje wypływają logicznie z danej teorii”⁶⁵⁵. Poglębianą interpretację treści wywiadów zamieściłam w rozdziałach piątym, szóstym i siódmym niniejszej rozprawy doktorskiej.

Konkluzje

Jakościowy wywiad badawczy, jak wskazuje nazwa, poszukuje jakościowej wiedzy wyrażanej przez respondentów w ich codziennym języku. Zmierza jednak do uzyskania jak najobszerniejszych opisów tematów, które w świecie życia badanych są istotne. Precyzyjny opis swoich doświadczeń, uczuć czy sposobów działania wyzwala zarówno zachęcanie rozmówców przez badacza, jak i wzięcie w nawias przyjętych przez niego z góry założeń, a za tym idącą otwartość wobec nowego, nieoczekiwanego zjawiska w obszarze badawczym. Wywiad swobodny wyklucza zadawanie przez osobę prowadzącą pytań uprzednio przygotowanych i bazujących na przyjętych kategoriach analizy. Dzięki pytaniom otwartym badacz prowadzi rozmówcę w kierunku pewnych zagadnień i ogniskuje rozmowę na przedmiocie badania⁶⁵⁶. Wydaje się paradoksalne, że właśnie „wywiad nieustrukturyzowany daje możliwość najbardziej pogłębionego wglądu w badaną problematykę”⁶⁵⁷. Niezwykle istotne znaczenie dla jakości wywiadu ma nieustanna interakcja badacza z rozmówcą, jego widoczne reakcje na wypowiedziane przez rozmówców słowa, szczerze gesty zachęcające do dzielenia się doświadczeniami i emocjami. Stąd też szczególną uwagę przywiązuje się do relacji pomiędzy badaczem a badanymi⁶⁵⁸. W wywiadzie swobodnym do głosu dochodzą ludzkie doświadczenia oraz interpretacje faktów. Metoda wywiadu swobodnego inicjuje uzyskiwanie wiedzy dotyczącej sposobu odbierania i rozumienia rzeczywistości przez ludzi, daje również wgląd w ich punkt widzenia oraz umożliwia lepsze odzwierciedlenie w badaniach ich perspektywy⁶⁵⁹. Jakościowy wywiad badawczy charakteryzuje konkretność, bowiem prowadzący „zmierza do opisu konkretnych sytuacji i sekwencji działania w świecie podmiotu [...], a nie prosi osoby o ich opinie”⁶⁶⁰. Kolejnym atutem swobodnej „rozmowy”

⁶⁵⁴ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 211-212.

⁶⁵⁵ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 220.

⁶⁵⁶ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 43-44.

⁶⁵⁷ S. Gudkova: *Wywiad w badaniach jakościowych...*, cyt. wyd., s. 115.

⁶⁵⁸ M. Ciechowska, M. Szymańska: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 67.

⁶⁵⁹ Tamże, s. 116.

⁶⁶⁰ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 43.

pogłębionej jest możliwość dotarcia badacza do sensu narracji na innym poziomie. Choć wywiad jakościowy nie jest ściśle uporządkowany pytaniami standaryzowanymi, koncentruje się jednak na pewnych poszukiwanych tematach⁶⁶¹. Zatem wywiad indywidualny, który jest wywiadem niestandardowym, a w istocie swobodną, niepowtarzalną rozmową rozpoczynającą się pytaniem inicjującym, otwiera badanemu przestrzeń na nieskrępowaną wypowiedź o dowolnej długości⁶⁶².

Metodą badań jakościowych, którą posłużyłam się celem zebrania danych werbalnych był jakościowy swobodny wywiad pogłębiony. W każdym przypadku były to wywiady/rozmowy indywidualne, przeprowadzone jednorazowo, po nawiązaniu wstępnego kontaktu, uzyskaniu zgody potencjalnego respondenta na udział w badaniach oraz umówieniu terminu właściwego spotkania. Wywiady samodzielnie nagrywałam i transkrybowałam, a transkrypcje zarejestrowanych rozmów stanowiły bogate dane na użytek analizy⁶⁶³. Centralnymi tematami, które wyeksponowali moi rozmówcy były: przeżywany świat podmiotów związanych z edukacją religijną/biblijną oraz ich relacja względem niego, jak również nadawane przez młodzież znaczenia i sensory wyrażone w indywidualnej narracji, a także w ich oryginalnym języku⁶⁶⁴. Celem wywiadów było poszukiwanie i zrozumienie znaczenia centralnych tematów świata życia podmiotów, ale przede wszystkim zrozumienie sensów oraz wyrażanych znaczeń nadawanych edukacji religijnej/biblijnej w perspektywie samego podmiotu⁶⁶⁵. „Według konstrukcjonizmu, prowadzący wywiad i respondent są zawsze aktywnie zaangażowani w proces konstruowania znaczeń”⁶⁶⁶. Badawczy wywiad jakościowy zmierza do objęcia zarówno poziomu faktów jak i poziomu sensu, jest jednak surowym materiałem, który stanowi cenną bazę treściową do dalszego procesu analizy sensu⁶⁶⁷. Jakościowy wywiad zmierza zatem do uzyskania opisów różnych jakościowych aspektów świata przeżywanego rozmówczyń/rozmówców⁶⁶⁸, jednak „podstawowym zadaniem wywiadu jest zrozumienie sensu tego, co osoba udzielająca wywiadu mówi”⁶⁶⁹.

Cechą charakterystyczną wywiadów swobodnych jest ich otwarta formuła, pozwalająca podążać za konkretnymi wątkami pojawiającymi się w wypowiedziach

⁶⁶¹ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 44.

⁶⁶² K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe...*, cyt. wyd., s. 117.

⁶⁶³ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, cyt. wyd., s. 136-137.

⁶⁶⁴ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 23.

⁶⁶⁵ Tamże, s. 38-42.

⁶⁶⁶ D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grzajper, J. Ostrowska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 115.

⁶⁶⁷ S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 41 i s. 149.

⁶⁶⁸ Tamże, s. 42.

⁶⁶⁹ Tamże, s. 41.

badanych, więc również umożliwiającą zmianę bloków tematycznych czy kolejności pytań⁶⁷⁰, wobec czego wywiad staje się przestrzenią konstrukcji wiedzy⁶⁷¹. Jakościowy wywiad pogłębiony daje badaczowi niepowtarzalną możliwość dostępu do przeżywanej codzienności świata respondentów, która nieodzownie „wiąże się z przywróceniem ważności *Lebenswelt* – świata przeżywanego – w relacji do świata nauki”⁶⁷². Chociaż wiedza naukowa dąży do generalizacji ustalenia uniwersalnych praw dotyczących ludzkiego zachowania, to „pogląd humanistyczny, przeciwnie, implikuje, że każda sytuacja jest niepowtarzalna, każde zjawisko ma swą własną strukturę i logikę”⁶⁷³.

Niepowtarzalna natura wywiadu postawiła przede mną ogromne wyzwanie. Dążyłam do tego, aby opisać tak ściśle, jak to możliwe, konkretne kroki, procedury i decyzje podejmowane w moim badaniu. Pisząc sprawozdanie przedstawiłam punkty widzenia moich rozmówczyń/rozmówców, rozszerzając je o mój punkt widzenia, który przedstawiłam w formie interpretacji⁶⁷⁴. Przyjęłam podejście jakościowe, które jest związane z wyjaśnieniami idiograficznymi⁶⁷⁵. Chociaż nie istnieje żadna *via regia*, metoda, która pozwoliłaby dotrzeć do najważniejszych sensów i głębszych znaczeń wypowiedzi badanych, istnieją określone techniki analizy. Zastosowałam analizę zorientowaną na znaczenie, kondensację znaczenia oraz interpretację znaczenia, stosując metaforę badacza – górnika, który analizując tekst, stara się wydobyć to, co jest w nim ukryte⁶⁷⁶. Aby wydobyć to, co cenne zastosowałam kodowanie i kategoryzację, które w naukach społecznych są sposobem analizy tekstu. Kodowanie jest podstawą analizy treści wywiadów, polegającą na dzieleniu tekstu na odrębne segmenty. Kodując, przyporządkowywałam danemu fragmentowi tekstu jedno, dwa lub kilka słów podstawowych – kodów, co pozwoliło na grupowanie konkretnych fragmentów oraz identyfikację danej wypowiedzi. Dokonując kategoryzacji, redukowałam dłuższe wypowiedzi wywiadu do kategorii prostych, w wyniku której uzyskałam bardziej usystematyzowaną konceptualizację wypowiedzi. Zakłada ona bowiem systematyczne kodowanie wypowiedzi według ustalonych kategorii. Kody służyły również niezwykle istotnej jakościowej analizie relacji pomiędzy wybranymi kodami⁶⁷⁷.

⁶⁷⁰ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 100.

⁶⁷¹ Tamże, s. 37.

⁶⁷² S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 63.

⁶⁷³ Tamże, s. 235.

⁶⁷⁴ Tamże, s. 256-259.

⁶⁷⁵ E. Babbie: *Podstawy badań społecznych...*, cyt. wyd., s. 41.

⁶⁷⁶ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów...*, cyt. wyd., s. 170-171.

⁶⁷⁷ Tamże, s. 172 i 233; S. Kvale: *InterViews...*, cyt. wyd., s. 177.

Rozdział V

Edukacja religijna/biblijna

w perspektywie czasowej badanej młodzieży

Protestancka edukacja religijna na Śląsku Cieszyńskim

Protestantyzm, będący obok katolicyzmu i prawosławia jednym z głównych nurtów chrześcijaństwa, obejmuje Kościoły wywodzące się z reformacji, czyli luterzańskie oraz ewangelicko-reformowane, a także Kościoły i wspólnoty pentekostalne określane w Polsce mianem zielonoświątkowych, powstałe w późniejszym okresie⁶⁷⁸. Śląsk Cieszyński jest regionem bardzo zróżnicowanym pod względem swojej struktury wyznaniowej i znacznie różni się od reszty kraju⁶⁷⁹, obfitując w liczne Kościoły i zbory mniejszościowe w Polsce. Obok Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego z mniejszych wspólnot wyznaniowych działa również Kościół Zielonoświątkowy, Chrześcijańska Wspólnota Zielonoświątkowa, Zbór Stanowczych Chrześcijan, Związek Stanowczych Chrześcijan, Chrześcijański Kościół „Maranatha”, Kościół Wolnych Chrześcijan, Kościół Chrześcijan Baptystów, Kościół Adwentystów Dnia Siódmego, Kościół Chrześcijan Dnia Sobotniego, Zbory Chrześcijan Dnia Siódmego, Kościół Ewangelicko-Methodystyczny⁶⁸⁰.

Omawiany chrześcijański nurt religijny jest więc zróżnicowany wewnętrznie nie tylko pod względem doktryn i praktyki religijnej, ale również, jak pisze Bogusław Milerski, w dziedzinie szkolnictwa oraz teoretycznej refleksji o wychowaniu. Zatem także „pedagogika protestancka jest uprawiana jako ewangelicka bądź protestancka pedagogika religii”⁶⁸¹.

Pisząc o edukacji protestanckiej w Polsce, nie sposób nie wymienić najwybitniejszego pedagoga protestanckiego XVII wieku – Jana Amosa Komeńskiego. Reformator i myśliciel mieszkając i działając w naszym kraju w latach 1628-1656⁶⁸², wydał swoje najważniejsze dzieła. J. A. Komeński sformułował również swój pedagogiczny program edukacji humanistycznej. Podkreślał w nim, że człowiek winien być zgodnie z prawdą bardzo starannie i dokładnie kształcony, ponieważ został stworzony na obraz i podobieństwo Boga⁶⁸³. Wychowanie nowego człowieka powinno się opierać na rozumiejącym zaznajamianiu się

⁶⁷⁸ B. Milerski: *Pedagogika protestancka...*, cyt. wyd., s. 206.

⁶⁷⁹ P. Żebrok: *Religijność mieszkańców Śląska Cieszyńskiego w ujęciu statystycznym*. „Człowiek i Społeczeństwo” 2021, nr 52, s. 219.

⁶⁸⁰ Tamże; A. Różańska: *Edukacja religijna młodzieży...*, cyt. wyd., s. 224; Kościoły pierwszej i drugiej reformacji współpracują ze sobą w ramach tygodni i spotkań modlitewnych.

⁶⁸¹ B. Milerski: *Pedagogika protestancka...*, cyt. wyd., s. 206.

⁶⁸² B. Milerski: *Edukacja a religia...*, cyt. wyd., s. 61.

⁶⁸³ J.A. Comenius: *Pampaedia...*, cyt. wyd., s. 17, [tłum. własne].

z treścią Pisma Świętego. Komeński „dowartościował więc aktywną i podmiotową rolę jednostki kształconej, edukacja jest bowiem procesem prowadzącym w kierunku dojrzałości i samodzielności”⁶⁸⁴. Pozyskana w trakcie edukacji wiedza nie jest jednak celem samym w sobie, ale celem jest nabycie umiejętności wykorzystania jej w praktyce życiowej. Elżbieta Bednarz podkreśla, „że Komeński był kluczową postacią w dziedzinie rozwoju myśli pedagogicznej, a w niej idei chrześcijańskich”⁶⁸⁵.

Ewangelicka refleksja pedagogiczno-religijna w Polsce pojawiła się w pierwszej połowie XX wieku. Pastor Karol Banszel, urodzony w Mnisztwie na Śląsku Cieszyńskim, analizował sytuację katechezy ewangelickiej, jak również sformułował koncepcje edukacji religijnej w opublikowanej w 1932 roku rozprawie zatytułowanej „O nowoczesne podstawy religijnego wychowania ewangelickiego”⁶⁸⁶. Nieco później Karol Michejda, urodzony w Olbrachcicach na Zaolziu, polski duchowny luterański, a także historyk Kościoła i teolog praktyczny na Uniwersytecie Warszawskim⁶⁸⁷, opracował w 1939 roku nowatorski program nauczania religii. K. Michejda podkreślał w nim podmiotowość uczniów i odwoływał się do związku treści edukacji religijnej z doświadczeniem życiowym. Edukacja religijna w tym okresie koncentrowała się na kształtowaniu charakteru chrześcijańskiego wychowanków.

Wydarzenia historyczne przerwały na wiele lat prace badawcze w tej dziedzinie. Dopiero w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, teolog i duchowny ewangelicki, biskup Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego Andrzej Wantuła, pochodzący z Ustronia na Śląsku Cieszyńskim⁶⁸⁸, wydał pracę teoretyczną z zakresu wychowania ewangelickiego pod tytułem „Zarys katechetyki ewangelickiej”. A. Wantuła, wieloletni kierownik katedry teologii praktycznej Uniwersytetu Warszawskiego, a później Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, był także współtwórcą „Programu nauczania kościelnego” opracowanego przez Komisję Wychowania Chrześcijańskiego, wydanego w 1976 roku⁶⁸⁹.

Ponownie impulsem do rozwoju refleksji pedagogicznej stało się wprowadzenie do szkół w 1990 roku nauczania religii. Pedagogika protestancka eksponuje rolę duchowości w życiu człowieka, dlatego też postuluje całościowe podejście do edukacji. Pojęcie edukacji, jak pisze B. Milerski, „obejmując zarówno procesy nauczania, jak i wychowania, odnosi się do ogółu oddziaływań służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych, w tym

⁶⁸⁴ B. Milerski: *Pedagogika protestancka...*, cyt. wyd., s. 213.

⁶⁸⁵ E. Bednarz: *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*. Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa 2013, s. 21.

⁶⁸⁶ B. Milerski: *Pedagogika protestancka...*, cyt. wyd., s. 217.

⁶⁸⁷ K. Michejda: *Dzieje Kościoła ewangelickiego w Księstwie Cieszyńskim...*, cyt. wyd., s. 8-9.

⁶⁸⁸ https://old2020.luteranie.pl/o_kosciele/kierownicze_gremia_kosciola/biskup_prof_andrzej_wantu.html (04.03.2023).

⁶⁸⁹ B. Milerski: *Pedagogika protestancka...*, cyt. wyd., s. 217.

i religijnych, czyniących z człowieka istotę dojrzałą, świadomie się realizującą, [...] zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji. Edukację traktuje się bowiem jako proces odnowy życia⁶⁹⁰. Zatem ewangelicka pedagogika religii uznaje człowieka za podmiot edukacji. Mówiąc natomiast o podmiotowej roli człowieka w samokształceniu, ma na myśli konkretną jednostkę, która poprzez edukację biblijną dochodzi do samozrozumienia, a w następstwie ewoluuje przez „odnowienie umysłu”⁶⁹¹ do podjęcia decyzji o zmianie jakości swojego życia, budując również swoje człowieczeństwo. Uczeń więc zostaje zaproszony do rozumiejącego podejścia do treści Pisma Świętego, a zarazem do rozumiejącego pojmowania siebie, swojego bytowania w świecie, a także przejęcia odpowiedzialności za całokształt swojego życia. Również wspólnoty zielonoświątkowe w Polsce podkreślają, że w centrum nauczania stoi tekst Pisma Świętego, na podstawie którego uczniowie pozyskują określone sposoby samozrozumienia. A centralnym zadaniem edukacji religijnej jest „kreowanie wiary jako sposobu bycia oraz odkrywanie odpowiedzi na pytania egzystencjalne”⁶⁹². Dlatego też wychowanie humanistyczne, w tym także wychowanie religijne, implikuje wezwanie ucznia do przejęcia odpowiedzialności za własne samozrozumienie oraz sposób bycia w świecie⁶⁹³.

Prowadząc badania jakościowe, przeprowadziłam wywiady z uczennicami i uczniami przynależącymi do Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w Polsce, zamieszkującymi na terenie diecezji Śląska Cieszyńskiego⁶⁹⁴ i uczęszczającymi na lekcje religii ewangelickiej w placówkach oświatowych oraz z młodzieżą uczestniczącą w edukacji religijnej/biblijnej prowadzonej w Kościele Zielonoświątkowym „Betel” w Ustroniu⁶⁹⁵ oraz w Zborze Zielonoświątkowym „Dobra Nowina” w Wiśle⁶⁹⁶, w Kościele Wolnych Chrześcijan w Skoczowie⁶⁹⁷ oraz w Chrześcijańskiej Fundacji Życie i Misja w Ustroniu⁶⁹⁸.

Edukacja religijna/biblijna w narracjach młodzieży, jak ilustruje poniższy schemat 4., rozpościera się w trzech płaszczyznach. Obok lekcji religii odbywających się w placówkach oświatowych, to znaczy w przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, a w latach od 1999 do 2019 również w gimnazjach, edukacja religijna/biblijna prowadzona

⁶⁹⁰ B. Milerski: *Pedagogika protestancka...*, cyt. wyd., s. 218-219.

⁶⁹¹ *List św. Pawła do Rzymian 12, 2*. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975, s. 1220.

⁶⁹² E. Bednarz: *Współczesne koncepcje pedagogiki protestanckiej*. <https://katechetyka.pl/misie/koncepcje-nauczania/> (04.03.2023).

⁶⁹³ Tamże.

⁶⁹⁴ <https://cieszynska.luteranie.pl/> (04.03.2023).

⁶⁹⁵ <https://betel.tv/> (04.03.2023).

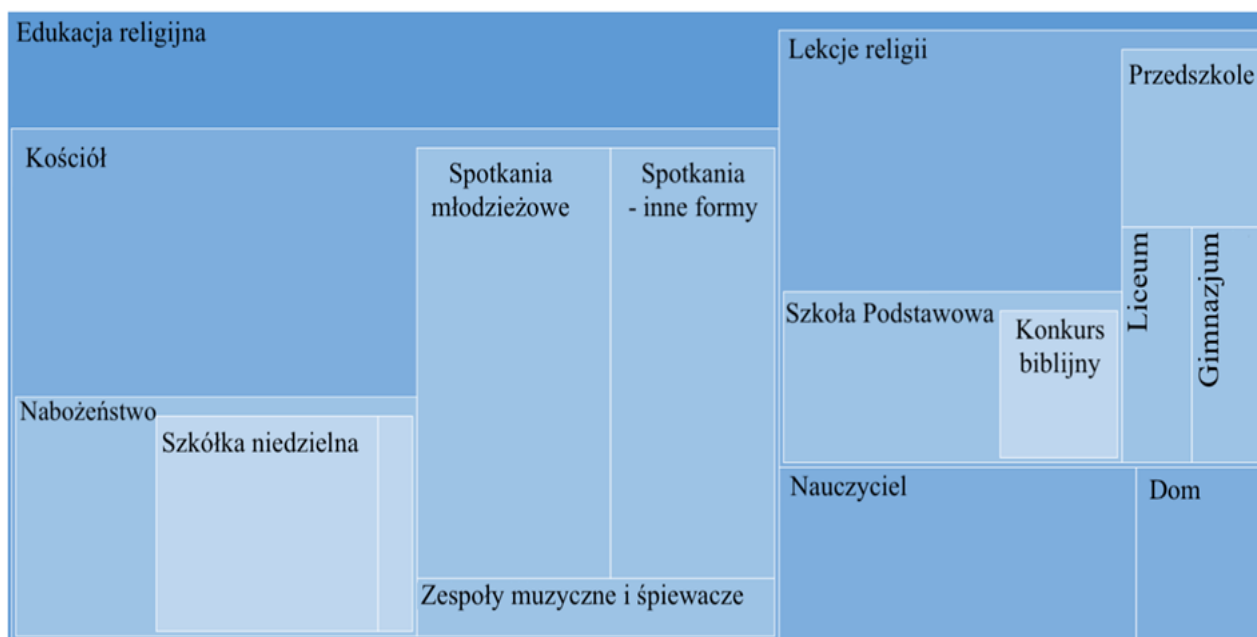
⁶⁹⁶ <https://kzdoobranowina.pl/> (04.03.2023).

⁶⁹⁷ <https://skoczow.kwch.org/> (04.03.2023).

⁶⁹⁸ <https://misja.org.pl/> (04.03.2023).

jest w Kościele oraz w domu rodzinnym. Edukacyjna oferta Kościoła obejmuje nauczanie niedzielne dla dzieci – szkółki niedzielne, nauczanie młodzieży – zebrania młodzieżowe oraz inne spotkania dla młodych ludzi. Zespoły muzyczne i śpiewacze skupiają dzieci i młodzież, którzy czynnie biorą udział w nabożeństwach, jak również tworzą ich młodzieżowe formy.

Schemat 4. Obszary edukacji religijnej w narracjach młodzieży: Kościół, szkolne lekcje religii i dom rodzinny



Źródło: Opracowanie własne. Grafika hierarchii – program NVivo.

Młodzież, z którą rozmawiałam podczas wywiadów, systematycznie uczestniczyła w lekcjach religii prowadzonych w szkole. Niektórzy brali także udział w różnych konkursach biblijnych. Młodzi w dużej mierze korzystali również z edukacji religijnej/biblijnej, i byli w nią zaangażowani, w różnych obszarach służby/pracy Kościoła. Rozmówcy wskazali na znaczenie edukacyjno-wychowawcze bogatych ofert spotkań dla dzieci i młodzieży organizowanych w kościołach. Niejednokrotnie podkreślali rolę nauczyciela, katechety, duszpasterza dla ich osobowego i duchowego rozwoju. Część młodych osób akcentowało wagę religijnej/biblijnej edukacji domowej, a przede wszystkim edukacyjny wkład rodziców oraz starszych członków rodziny w kształtowanie ich chrześcijańskiego charakteru.

W niniejszym rozdziale przedstawiłam fragmenty narracji moich rozmówców, w których uczniowie opisali swoje doświadczenia związane z personalną percepcją edukacji religijnej/biblijnej na poszczególnych jej etapach w wymienionych obszarach oraz dokonałam analizy i interpretacji cytowanych wypowiedzi.

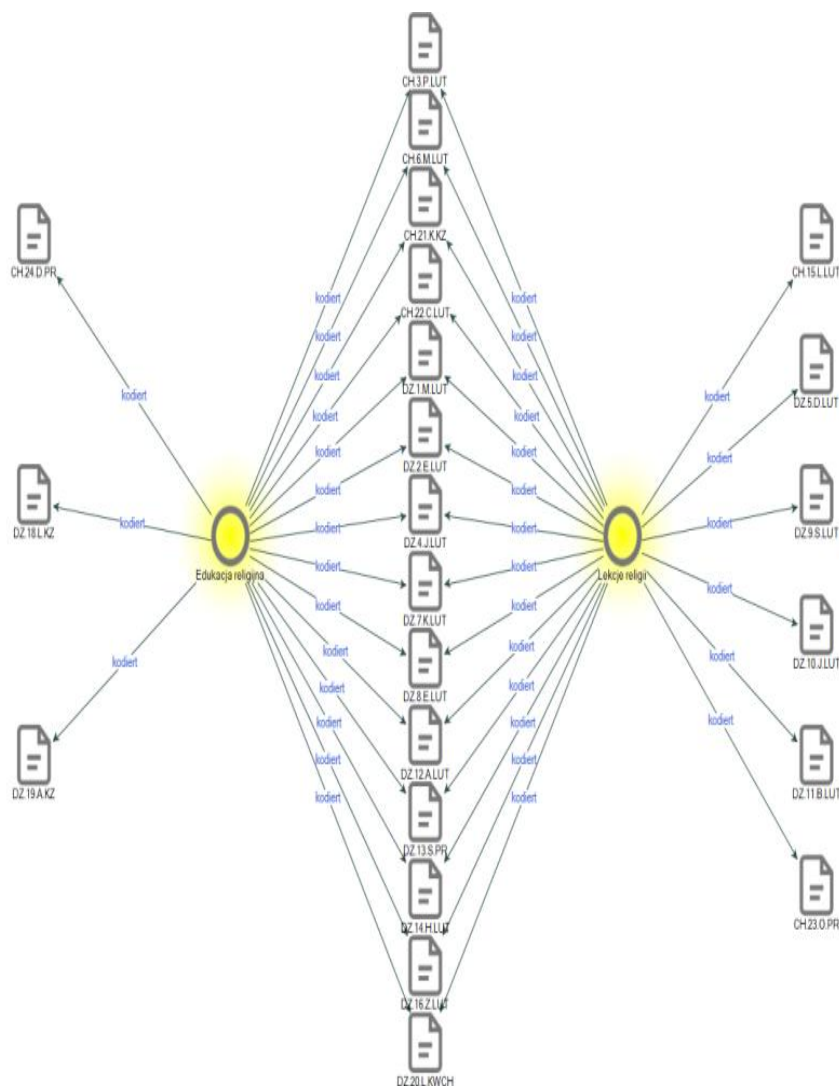
5.1. Edukacja religijna w szkolnych doświadczeniach dzieci i młodzieży

Lekcje religii w placówkach oświatowych stanowią ofertę protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej dla dzieci oraz młodzieży w młodszych i starszych grupach wiekowych. Pierwszym etapem edukacji religijnej jest edukacja dzieci w wieku pięciu i sześciu lat. Lekcje religii organizowane są we wszystkich typach przedszkoli dla dzieci, których rodzice bądź opiekunowie zgłaszają swoich podopiecznych na zajęcia. W przeprowadzonych przeze mnie wywiadach część młodzieży relacjonowała ten okres edukacji w sposób obszerny, niektórzy zaś wymieniali religijną edukację przedszkolną tylko epizodycznie. Spośród dwudziestu czterech rozmówców ten najwcześniejszy etap edukacji wspomniało tylko sześć osób, ale lekcje religii w szkole podstawowej opisała już grupa jedenastoosobowa. Uczniowie korzystający z oferty edukacyjnej w drugim etapie, zdecydowanie dokładniej pamiętali, a w rezultacie bardziej szczegółowo omówili przebieg zajęć z przedmiotu. W narracjach tych, pięć osób wymieniło jako formę swojej dodatkowej edukacji biblijnej w szkole podstawowej konkursy biblijne. Natomiast o lekcjach religii w gimnazjum, które jako typ szkoły i etap w procesie kształcenia pomiędzy szkołą podstawową i szkołą ponadpodstawową istniało do roku 2019, wspomniały tylko cztery osoby. Pomimo tego, że były to wypowiedzi nieliczne, w narracjach pojawiło się już wiele przykładów czynnego zaangażowania młodszej młodzieży w tworzenie lekcji i przebieg procesu dydaktycznego. Tutaj aktywność uczniów wykroczyła poza wspólny śpiew, pojawiła się inicjatywa młodych do współtworzenia lekcji. Uczennice/uczniowie grali na instrumentach, przygotowywali prezentacje z wybranych tematów, pojawiła się również przestrzeń dla zadawania pytań przez uczniów i prowadzenia rozmów na wybrane, interesujące młodych tematy. W podobny sposób młodzież opisała lekcje religii na kolejnym etapie swojej edukacji w szkołach ponadpodstawowych. Znaczący tutaj okazał się fakt, że religia w szkołach państwowych jest przedmiotem fakultatywnym, natomiast w szkołach wyznaniowych udział w zajęciach jest obligatoryjny. Prowadząc zatem wywiady z młodzieżą uczęszczającą do różnych typów szkół, mogłam wysłuchać tych, którzy zadeklarowali swoją chęć uczestniczenia w edukacji religijnej oraz tych, którzy byli zobligowani do uczestnictwa w lekcjach religii. Rozmówcy w swoich wypowiedziach podali liczne przykłady stworzonych przez nauczycieli przedmiotu możliwości twórczego rozwoju jednostek, ale również w ocenie niektórych moich rozmówców lekcje mają ogromny, aczkolwiek częstokroć niewykorzystany potencjał. Lekcje religii postrzegane są także jako zwyczajne albo oparte o stale powtarzające się schematy. Spośród siedemnastu narracji wyłoniło się sześć, w których młodzież zajęła krytyczne stanowisko wobec narzuconego

obowiązku edukacji religijnej w szkole. Ponadto uczennice i uczniowie, pomimo że docenili wartość edukacji religijnej/biblijnej w szkole, podkreślili niezasadność otrzymywania ocen z przedmiotu, jakim jest religia.

Poniższa grafika – schemat 5. – ilustruje zestawienie poszczególnych tekstów narratorów z różnych wyznań protestanckich, dla których edukacja religijna zachodzi przede wszystkim na lekcjach religii prowadzonych w placówkach oświatowych.

Schemat 5. Edukacja religijna i lekcje religii w tekstach rozmówców



Źródło: Opracowanie własne. Grafika tekstów – Program NVivo. Symbole kodowania – zob. tabela nr 1- aneks.

Teksty zawierające takie rozumienie edukacji religijnej przez młodzież znajdują się w środku schematu. Natomiast po prawej stronie schematu zamieszczone są teksty, których autorzy nie łączą lekcji religii z edukacją religijną. Teksty zaś po lewej stronie schematu nie zawierają paraleli edukacji religijnej z lekcjami religii odbywającymi się w szkole.

5.1.1. Przedszkolna edukacja religijna

Pierwszym etapem edukacji religijnej w placówkach oświatowych jest edukacja dzieci w wieku pięciu i sześciu lat, które uczęszczają do przedszkola. Uczestnictwo w lekcjach religii nie jest jednak zasadą, bowiem nie wszyscy rodzice lub opiekunowie zgłaszają dzieci na zajęcia. Okres ten zapisał się w pamięci sześciu spośród dwudziestu czterech rozmówców i został zrelacjonowany przez trzy osoby w sposób obszerny, trzy natomiast wspominają tę edukację tylko skrótowo.

Poniższa wypowiedź wskazuje, iż lekcje religii w przedszkolu mogą mieć ogromne znaczenie dla rozwoju podmiotowości u dziecka. Rozwój ten jest jednak uwarunkowany podmiotowym traktowaniem małego człowieka przez nauczyciela:

[DZ.9.S.LUT]⁶⁹⁹: *To może zaczęłam od samego początku, bo zaczęłam chodzić na lekcje religii już w przedszkolu i bardzo dobrze pamiętam te zajęcia. Właśnie kojarzę, wtedy u nas na parafii w XXX był wikariuszem ksiądz XXX. I pamiętam go właśnie z tych zajęć z przedszkola, że on przynosił zawsze gitarę, że zawsze śpiewaliśmy, on nam grał, my śpiewaliśmy. Mieliliśmy wtedy bardzo małą grupkę, bo to było bardzo małe przedszkole i w ogóle nasze wyznanie mniejszością jest, więc było nas tam kilka osób, ale przez to też właśnie wszyscy byli tacy chętni, bo zawsze przychodzi taki, taki miły pan z gitarą. Po prostu wszyscy chcieli śpiewać, brać czynny udział, więc dobrze to pamiętam. Oczywiście pamiętam też, że oprócz właśnie pieśni, jakiś takich szkolkowych piosenek, zawsze przynosił taką czerwoną Biblię dla dzieci, gdzie właśnie były różne historie z obrazkami i do tego zawsze były jakieś pytania, więc on nam czytał zawsze jedną tą stronę wybraną, którą miał przygotowaną. Wysłuchaliśmy, i potem zadawał nam pytania odnośnie tej historii, i to też było takie bardzo angażujące, i wiadomo, takie małe dzieci każdy się rwał do odpowiedzi, no bo to było takie, takie przyjemne⁷⁰⁰.*

Narratorka bardzo dobrze pamięta lekcje religii w przedszkolu, ponieważ były dla niej niezwykle angażujące. Zaangażowanie uczennicy w proces dydaktyczny było zarówno następstwem zaangażowania księdza wikariusza w prowadzenie lekcji, jak i równoczesnego stworzenia przez nauczyciela przestrzeni dla aktywności dzieci. Grając na gitarze, zachęcał i pobudzał rozmówczynię i dzieci do śpiewu. Opowiadając historie biblijne w połączeniu z obrazem, wzbudzał ciekawość i wyobraźnię. Zadając pytania, wyzwalał chęć odpowiedzi. Dynamika i emocjonalność wypowiedzi mojej rozmówczyni podkreślały znaczenie edukacji

⁶⁹⁹ Symbole kodowania wywiadów zostały opisane w tabeli nr 1 – umieszczonej w aneksie, s. 360.

⁷⁰⁰ Podkreślenia i pogrubienia oraz inne oznaczenia zastosowane w cytowanych wypowiedziach rozmówców w całym rozdziale V. wynikają z przyjętej metodologii badań i analizy treści wywiadów w programie NVivo i zostały szczegółowo opisane w tabeli nr 2 – Wykaz zastosowanych znaków transkrypcyjnych – umieszczonej w aneksie, s. 362.

religijnej w tym okresie rozwojowym człowieka dla kształtowania jego podmiotowości. Uczennica bowiem otrzymała możliwość rozpoznania swoich indywidualnych zainteresowań oraz rozwoju potencjalnych talentów. Spontaniczne angażowanie się w lekcje, wpływało z jej zamiłowania do śpiewu, jak również z inspirowanej przez nauczyciela aktywności dzieci.

Drużna rozmówczyni również bardzo dobrze wspomina lekcje religii w przedszkolu:

[DZ.14.H.LUT]: *No to w przedszkolu, z przedszkola wspominam bardzo dobrze lekcje religii. Mieliśmy bardzo sympatyczną i miłą panią, która, no która po prostu wiedziała jak z dziećmi rozmawiać i pracować, i o czym mówić, i że, żeby jakby jakoś nie zwałać na nas jakiś takich ciężkich rzeczy, raczej takie obrazkowe jakieś..., no przypowieści. Po prostu przedstawiała nam na przykład na obrazkach i tak dalej, no i też było dużo właśnie piosenek takich dla dzieci, religijnych. I też pamiętam, że, za... jakby czynny udział w lekcji dostawaliśmy naklejki serduszka. I kto miał najwięcej naklejek serduszka, to na koniec roku dostawał jakiś tam upominek, taki malutki. I to też motywowało i jakby się chciało bardziej śłuchać, bo potem były właśnie jakieś pytania do tego, no i to było takie fajne, to dobrze wspominać bardzo. Tak. [...] Hmm. Myślę, że dobrze, bo jednak, dlatego, że miałam tą edukację religijną od przedszkola w sumie, to coś we mnie tak zostało...*

Uczennica połączyła swoje wspomnienia z okresu przedszkolnej edukacji religijnej z osobą nauczycielki, sympatycznej i miłej pani, która jej zdaniem, wiedziała jak pracować z dziećmi w wieku przedszkolnym. Posługując się obrazami ilustrowała przypowieści, do których potem zadawała pytania. Również dużo śpiewała ze swoimi uczniami, a ich czynny udział w zajęciach nagradzała naklejkami w formie serduszka. Nagradzanie uczennic i uczniów w trakcie roku szkolnego oraz na jego zakończenie motywowało je do słuchania, i pozostawiło w pamięci nie tylko pozytywne wspomnienia z tego okresu edukacji religijnej.

Autorka kolejnej wypowiedzi kojarzy lekcje religii w przedszkolu jako luźną zabawę:

[DZ.7.K.LUT]: *Lekcje religii rozpoczęłam myślę, tak jak większość w przedszkolu już. Tam miało to formę takich luźnych zabaw w sumie. No wiadomo dzieci jak się lubią bawić i no i tak dalej. Pani też nam opowiadała różne historie, kolorowanki były, więc było to takie przyjazne, taka przyjazna forma dla dzieci. [...] Mi się zawsze bardzo podobała historia jak urodził się Jezus. [...] Nie wiem jakoś zawsze mnie to tak ciekawiło, że musieli uciec najpierw, i później tam wiadomo nie było też dla Niego miejsca. A jednak taka ważna Osoba się musiała urodzić w takim, no nietypowym miejscu. Więc jak byłam młodsza to tam ja... zawsze tak strasznie mnie interesowało i nad tym myślę, że się tak najbardziej skupiłam.*

Zajęcia te zapamiętała jako przyjazne ze względu na formę. Mogła słuchać różnych historii opowiadanych przez nauczycielkę, z których najważniejszą okazała się biblijna

historia o narodzeniu Pana Jezusa. W pamięci mojej rozmówczynie pozostało przede wszystkim zaangażowanie w zabawy i kolorowanie ilustracji.

W kolejnej narracji autorka kojarzy lekcje religii w przedszkolu z osobą księdza:

[DZ.16.Z.LUT]: *U mnie, przede wszystkim, lekcje religii zaczęły się od przedszkola. Ponieważ pamiętam do tej pory, jak ksiądz przychodził, to nie wiem, co tydzień może, wszyscy siadaliśmy w kółku i śpiewaliśmy, rozmawialiśmy i tak dalej. [...] z tym księdzem, z którym..., w zasadzie mam kontakt do teraz, można tak powiedzieć. Bardzo go lubię i do tej pory miło go wspominam.*

Najbardziej zapamiętała, kiedy dzieci siadały w kółku i śpiewały. Wspólny śpiew i rozmowa z księdzem pozostawiły miłe wspomnienia jego osoby.

Jeden z sześciu rozmówców wymienia przedszkole jako swój pierwszy etap edukacji religijnej:

[CH.22.C.LUT]: *Dzień dobry. To w sumie ja swoją edukację religijną rozpocząłem już w przedszkolu. Właśnie mama mnie zapisała już w przedszkolu, tam mieliśmy właśnie takie zajęcia, pani nam właśnie różne historie biblijne opowiadała.*

Czas ten kojarzy się uczniowi przede wszystkim z wsłuchiwaniami się w historie biblijne opowiadane przez panią, prowadzącą zajęcia z religii.

Nikłe wspomnienia z tego okresu edukacji pozostały w pamięci tej rozmówczynie:

[DZ.1.M.LUT]: *Jeszcze po drodze było przedszkole, tam jeszcze też była jakaś tam edukacja religijna, ale właśnie z tych najwcześniejszych lat nie pamiętam za wiele.*

Uczennica pamięta jedynie, że taka edukacja miała miejsce, lecz nie wymienia ani treści, ani form tych zajęć.

Relacjonowane przez młodzież wspomnienia edukacji religijnej z okresu wczesnego dzieciństwa są niewątpliwie najuboższe w treści, niemniej jednak wskazują na potrzebę spędzania aktywnego i twórczego czasu przez dzieci uczęszczające do przedszkola również na lekcjach religii. Kiełkujące bowiem w tym okresie załączki indywidualnych potencjałów małego człowieka wymagają odpowiedniego emocjonalnego i intelektualnego gruntu do jego osobowego rozwoju. Wyeksponowana została tu rola nauczyciela katechety, który poprzez swoją otwartość na spontaniczną inicjatywę uczennic i uczniów wspiera ich indywidualny rozwój. Uwidoczniała się tutaj pewna prawidłowość, im więcej swobody i przestrzeni nauczyciel pozostawia dzieciom, tym bardziej aktywizują one swoją podmiotową inicjatywę. Zaciekawione opowiadaniem wsłuchują się w ich treści, a potem chętnie odpowiadają na zadawane pytania. Zachęczone do śpiewu, dobrowolnie uczą się piosenek, śpiewając, kształcą się muzycznie, a zarazem poznają swoje zainteresowania i talenty.

5.1.2. Edukacja religijna dzieci w wieku szkolnym

Edukacja religijna w szkole podstawowej jest w wielu przypadkach kontynuacją nieobligatoryjnej nauki religii w przedszkolu. Nie do rzadkości należy, że zajęcia lekcyjne są prowadzone przez tego samego nauczyciela bądź nauczycielkę. Nie jest to jednak regułą. Dzieci uczestniczą w lekcjach, gdy zostaną zapisane na edukację religijną przez rodziców. Wśród jedenastu rozmówców opisujących swoją edukację religijną w szkole podstawowej, pięć osób wymieniło coroczne konkursy biblijne, takie jak Ogólnopolski Konkurs Biblijny „Sola Scriptura”⁷⁰¹ oraz Międzynarodowy Ekumeniczny Konkurs Wiedzy Biblijnej „Jonasz”⁷⁰², jako formę swojej dodatkowej edukacji biblijnej. Jedna osoba zaś podała przykład swojego indywidualnego zaangażowania podczas świątecznego przedstawienia w szkole. Również jeden z uczniów ocenił lekcje i podkreślił brak samodzielnej pracy uczniów z tekstem Biblii oraz możliwości jego indywidualnej interpretacji.

W narracji tej uczeń zwrócił moją uwagę na element osobistego zaangażowania się, przy czym zaznaczył, że nie miało ono miejsca podczas lekcji, ale na terenie szkoły:

[CH.22.C.LUT]: *No i w **podstawówce** również chodziłem na **lekcje religii**, mieliśmy z tą samą panią, co w przedszkolu. No, ale tak... w sumie tak bardziej się zaangażowałem w takie biblijne sprawy... bodajże w siódmej klasie. [...] Podczas edukacji religijnej za bardzo nie, ewentualnie na jakiś jasełkach. [...] One w zasadzie polegały na tym, że nasze wychowawczynie, nasze w sensie... ja chodziłem do klasy A, a jeszcze była klasa B, myśmy zawsze razem przygotowywali te jasełka. I panie przygotowywały właśnie jakiś taki scenariusz, najczęściej to właśnie dotyczyło no historii urodzenia Pana Jezusa. I w międzyczasie, właśnie między jakimiś scenami, kiedy na przykład zmieniali się aktorzy na scenie, **wówczas właśnie czasami grałem na fortepianie jakąś koledę**, jakieś tam osoby właśnie śpiewały również do tej koledy. Ale tak to w sumie nie grałem jakoś na religii, bo my też nie mieliśmy sali z fortepianem, i tak za bardzo też nie miałam fizycznie jak.*

Szkolne jasełka były przygotowywane przez nauczycielki, które włączały dzieci do świątecznego przedstawienia. Mój rozmówca grał wówczas na fortepianie koledy, a równocześnie akompaniował śpiewającym dzieciom. Muzyczne zaangażowanie ucznia podczas zajęć lekcyjnych nie było jednak możliwe ze względu na brak instrumentu w sali, w której przeprowadzane były lekcje religii. Zatem niedobór takiego wyposażenia w szkole ograniczał równocześnie inicjatywę ucznia, rozkwit jego potencjału muzycznego, a także

⁷⁰¹ <https://zwiastun.pl/ogolnopolski-konkurs-biblijny/> (11.03.2023).

⁷⁰² <https://diecezja.bielsko.pl/dla-katechety/miedzynarodowy-ekumeniczny-konkurs-biblijny-jonasz/> (11.03.2023).

szansę na współtworzenie procesu dydaktycznego poprzez akompaniowanie podczas wspólnego śpiewu dzieci podczas lekcji religii w szkole.

W kolejnej wypowiedzi rozmówczyni połączyła wspomnienia ze szkoły podstawowej z osobą życzliwej, dobrej i zaangażowanej w proces dydaktyczny nauczycielki:

[DZ.9.S.LUT]: *No i z podstawówki z lekcji religii na pewno zawsze będę pamiętać panią XXX [...] Bo ona nas uczyła religii przez sześć lat w podstawówce. Więc po prostu to była osoba, do której każdy miał respekt, każdy ją szanował, każdy ją uwielbiał, to był taki nauczyciel, że do nich miałeś respekt, ale po prostu tak, taką życzliwość, taką dobroć, i same dobre wspomnienia raczej. Co pamiętam, to zawsze pierwsze pytanie na lekcjach to było: Czy jestem? i Czy byłam w kościele? Ja zawsze uwielbiałam to pytanie, bo ja zawsze byłam w kościele, to było naturalne, że jestem w niedzielę w kościele, więc to nie był żaden problem. [...] Bardzo lubiłam, mieliśmy w naszej tej sali w podstawówce taki stary telewizor, taki kwadratowy jeszcze starej generacji. I pani XXX po prostu miała różne kasety, jeszcze na kasetach to było i wkładała to, i oglądaliśmy filmy różne. Właśnie najczęściej to był Nowy Testament, jakieś Ewangelie, najbardziej to tak pamiętam, chociaż też właśnie jakieś tam historie Dawida, czy, czy proroków. [...] I też bardzo pamiętam, ja wszystko z muzyką, jeszcze te melodie zawsze z tych, z tych filmów były takie spokojne, takie piękne, te pieśni były cudowne. [...] Tak, no i w podstawówce nas było dosyć mało, bo nas chyba szóstka osób, czy siódemka, więc też właśnie taka bardzo przyjazna rodzinna atmosfera, zawsze miło było. Jeśli chodzi o lekcje religii jeszcze, co mieliśmy na zadanie, i co musieliśmy się uczyć, to zawsze były pieśni, był wykaz. Zawsze na początku roku szkolnego pani nam podawała na każdy miesiąc jedną pieśń do wyuczenia się, to było też fajne, bo nie dawała nam za to normalnych ocen jak: cztery, pięć, sześć, tylko na przykład, jak ktoś nauczył się wszystkich zwrotek, to miał dziesiątkę, a jak na przykład nauczył się wszystkich zwrotek i zaśpiewał jeszcze, to miał dwudziestkę. Potem z tego takie śmieszne średnie wychodziły, ale wszyscy tak, tak byli podekscytowani tym, że otrzymał dziesięć, na przykład, tylko na religii, więc też było takie super.*

Uczennica wspominała bardzo przyjazną i rodzinną atmosferę tych spotkań, a okres edukacji religijnej w szkole podstawowej kojarzyła przede wszystkim z projekcją i oglądaniem filmów o tematyce biblijnej, muzyką i śpiewem. Szczególnie spokojne i piękne melodie z filmów wzbudzały zamiłowanie do muzyki i pozostawiły w jej pamięci trwałe ślady. Podobnie nauka na pamięć pieśni i wspólny śpiew podczas lekcji wiązały się z pozytywnymi emocjami, ponieważ nauczycielka nagradzała dzieci w sposób niekonwencjonalny, a równocześnie motywowała je do nauki i zachęcała do śpiewu. Tak więc zaangażowanie

dzieci w lekcję wpływało z dwóch źródeł. Pierwszym był obowiązek przyswojenia obowiązującego materiału, a drugim chęć zdobycia jak największej ilości punktów. Towarzyszący edukacji religijnej pozytywny czynnik emocjonalny wspierał zaangażowanie dzieci i zachęcał je do nauki.

Narratorka następującej rozmowy również podkreśliła znaczenie wspólnego śpiewu prowadzonego przez nauczycielkę:

[DZ.7.K.LUT]: *A... no w podstawówce, no to już lekcje wiadomo, lekcja bardziej jak lekcja, wiadomo ona była taka luźna i tak dalej. W klasach jeden-trzy no to nadal były takie luźne formy, nadal były kolorowanki, nadal mieliśmy takie książki, tam w sumie były ćwiczenia na kolorowanie, jakiś pisanie i tak dalej. A wtedy też miałam bardzo przyjemną nauczycielkę, wiadomo, jak się zdenerwowała, to się zdenerwowała, ale tak to była naprawdę fantastyczna pani. [...] Z podstawówki, no w sumie myślę, że te konkursy i właśnie to zachęcanie przez nauczycielkę do wspólnego śpiewu. O, wspólny śpiew był na lekcji, to ja bardzo lubię śpiewać (@). Więc, to akurat też mi się bardzo podobało, że tak no też myślę, że ten śpiew to jest taka jakby integracja też grupy, śpiew też jest to taka forma modlitwy, więc tylko do rytmu, więc też można porozmawiać z Bogiem wtedy. A więc to też było bardzo fajne.*

Zdaniem uczennicy lekcje religii charakteryzowała luźna forma zajęć oparta na pracy dzieci w książce, to wspólny śpiew, do którego zachęcała nauczycielka, integrował grupę. Ta forma zaangażowania dzieci miała zatem dwojakie znaczenie. Dzieci brały czynny udział w zajęciach, a zarazem tworzyły pewnego rodzaju wspólnotę. Rozmówczyni wskazała również na głębszy aspekt wspólnego śpiewu, który dla niej przybrał formę modlitwy, rozmowy z Bogiem. Podkreśliła również, że nauka modlitw i modlitwy Pańskiej *Ojciec Nasz* zyskały w późniejszym okresie edukacji znaczenie dla jej osobistego duchowego rozwoju. Z biegiem lat uczennica sama zaczęła zastanawiać się nad znaczeniem wyuczonych na pamięć słów modlitwy:

[DZ.7.K.LUT]: *No nie wiem, na lekcjach religii w podstawówce jeszcze, no wiadomo standardowo modlitwy też, to myślę, że to była taka nie lubiana część przez wszystkich, bo to jednak trzeba było się tego nauczyć. Mi to personalnie nie przeszkadzało, bo w sumie też lubiłam później się bardziej tak zastanowić, nie tak tylko wykuć na blachę, jakoś zastanowić się właśnie nad tymi słowami danej modlitwy, co one znaczą, dlaczego je mówimy. [...] No na przykład taka prosta modlitwa *Ojciec nasz*. No powiem, że przez jakiś czas po prostu było wykuwanie na blachę, że po prostu tam była jakaś dobra ocena, ale tak z biegiem lat no to jakoś tak bardziej zaczęłam się zastanawiać. Tam są zapisane wszystkie wskazówki dla nas, wskazówki od Boga. No nie wiem jak takie, jest to taka prosta modlitwa fakt, ale ma w sobie*

po prostu te wskazówki i te wiadomości od Boga, których często niestety nie przyjmujemy, mimo że są nam podane na tacy. No i właśnie tak myślę, że fragment, który tak najbardziej mi tak zapada, no to jest: *odpuść nam nasze winy jako i my odpuszczamy naszym winowajcom, gdzie zawsze jest, że skupiamy się tylko odpuść nam nasze winy, a później druga część idzie w odstawkę. No więc, że jest to takie ważne, że jednak **jeżeli chcemy żeby nam zostało wybaczone coś, no to też musimy odpuścić innym**, bo tak się nie da żyć w zawiści. A więc myślę, że ten fragment tak, tak najbardziej siedzi dla mnie, bo tak też przez długi czas jakoś ignorowałam tą drugą część, ale jak się zaczęłam nad tym zastanawiać, no to już bardziej tak, a zaczęłam to wprowadzać w życie, starać się przynajmniej. Wiadomo nie jest to zawsze łatwe. No nie wiem, myślę, że z zajęć w **podstawówce** to by było w sumie tyle.*

Osobiste zaangażowanie w proces dydaktyczny nastąpiło po upływie kilku lat. Samodzielne pogłębianie wiedzy poprzez zastanawianie się nad poznanymi treściami, zaowocowało dążeniem do wprowadzenia ich w życie. Pojawił się więc element autorefleksji podmiotu zaangażowanego w samopoznanie i autoedukację. I nie jest to proces jedynie kognitywny, ale również wolitywny. Rozmówczyni wyraźnie podkreśliła wolę wewnętrznej przemiany, dążenie do tego, by przebacząc, żyć w przebaczeniu. Stała się osobą świadomą odpowiedzialności za to, czy przebacza innym, jak również świadomą następstw braku przebaczenia. Jako podmiot kształtuje drogę prowadzącą do życia w odpowiedzialności za swoje postawy i postępowanie w życiu codziennym.

Następna narracja pokazuje również to, że dzieci w szkole podstawowej najbardziej angażuje śpiew i konfrontacja z animowanymi historiami biblijnymi:

[DZ.10.J.LUT]: *No to właściwie taka rzecz, którą pamiętam to są **lekcje w podstawówce**. I wtedy, no najbardziej mi się podobało w sumie jakieś tam granie na gitarze, śpiewanie. Zawsze kiedy **śpiewaliśmy**, to było takie właśnie specyficzne wewnętrzne uczucie takiego właśnie wychwalania. Hmm... [...] Nie pamiętam teraz tak dokładnie, bardziej pamiętam te, które teraz śpiewamy, więc nie powiem. Podobało mi się zawsze, w **podstawówce** nie śpiewaliśmy jakoś dużo też, ale Kiedy ranne wstają zorze – z takich kościelnych. No i co więcej? Hmm... [...] W **podstawówce** jeszcze jakoś najbardziej pamiętałam takie wszystkie animowane filmy, właśnie z historiami biblijnymi. Z tego chyba jakoś najbardziej się zapamiętywało te historie.*

Rozmówczyni podkreśliła, że na lekcjach religii najbardziej podobała jej się gra na gitarze i wspólny śpiew. Akcent położyła jednak na wewnętrznym specyficznym uczuciu wychwalania (Boga). Wskazała zatem, iż pieśni angażują duchowo dziecko, tak intensywnie, że z jego wnętrza wypływa autentyczna pieśń pochwalna dla Boga.

Również w tym wywiadzie uczennica podkreśla, iż z lekcji religii, które bardzo lubiła, najbardziej zapamiętała modlitwy, piosenki i filmy:

[DZ.1.M.LUT]: *W **podstawówce**, jak tak wróć, pamiętam to bardzo dobrze, wspominam te czasy. Bardzo lubiłam **religię**. Pamiętam, że w **podstawówce** uczyliśmy się pierwszych jakichś modlitw, też piosenek, jakichś w stylu: Na jeziorze wielka burza i Ach potrzebuję Cię, to tego na pewno nie zapomnę. Bo pamiętam, się uczyliśmy na przerwach i powtarzaliśmy, żeby jak najlepiej zaliczyć. No to tak co pamiętam z **podstawówki**. Oglądaliśmy też różne filmy. [...]* No, mogłabym spróbować coś opowiedzieć. Też się przyznam, że niewiele pamiętam, to już było dawno temu. Pamiętam, że właśnie oglądaliśmy tam jakieś filmy. No, ale żeby poznać tak dokładniej to Pismo Święte.

Motywację do indywidualnej nauki treści piosenek stanowiła ocena i osobista chęć zaliczenia na jak najlepszy stopień. Rozmówczyni zapamiętała także, że filmy, które były odtwarzane podczas lekcji wspierały edukację biblijną dzieci. Okres nauki w szkole podstawowej był jednak dla niej zbyt odległy, aby móc dokładniej o nim opowiedzieć.

W pamięci kolejnej uczennicy pozostały przede wszystkim pierwsze lekcje religii:

[DZ.12.A.LUT]: ***Lekcje religii** tak naprawdę ja już miałam od najmłodszych lat, tak od pierwszej klasy **podstawówki** już, mi się wydaje. I... jeśli chodzi o to, co najbardziej zapadło mi w pamięć, to właśnie powiedziałabym, że te pierwsze **lekcje**. Bo myślę, że takie małe dziecko, tak naprawdę, najwięcej takich informacji jakby zbiera i potem na tej podstawie kształtuje jakieś swoje poglądy. I też pamiętam te **lekcje**, że to były bardzo takie przyjemne lekcje, z jakimiś rekwizytami, obrazkami, jakieś historyjki układaliśmy, więc bardzo pozytywnie to wspominam. I te **lekcje religii**, to faktycznie były takie fajne lekcje, dużo dzieci pamiętam też cieszyło się zawsze na nie, dużo dzieci chodziło. No i wiadomo, potem w późniejszych latach wielu nauczycieli się przewijało, tak, przez te **lekcje religii**. **I tak zauważyłam, że jakby z biegiem lat ta religia zaczęła się stawać bardziej takim musem**.*

Małe dziecko, jak wskazuje rozmówczyni, „zbiera”/gromadzi najwięcej informacji w pierwszych latach swojej edukacji, a w późniejszym etapie na ich podstawie kształtuje swoje poglądy. Lekcje religii w szkole podstawowej zapamiętała jako przyjemne, gdyż używane były rekwizyty, obrazki, a dzieci były zaangażowane w układanie obrazkowych historyjek. Pozytywne emocje towarzyszące lekcjom motywowały dzieci do uczestniczenia w zajęciach, co znajdowało potwierdzenie również w wysokiej frekwencji. Uczennica wymieniła też fakt częstej zmiany nauczycieli przedmiotu, po czym zauważyła, że z upływem lat religia nabrała bardziej pejoratywnych walorów, a lekcje religii były postrzegane jako wymóg wynikający z przymusu.

W kolejnej narracji nie wybrzmiewa radość z uczestniczenia w zajęciach z religii:

[DZ.14.H.LUT]: *No i potem, no i w sumie tak to się toczyło i potem była podstawówka. No i w podstawówce to już było różnie, bo... jakby robiliśmy tak stricte tą książkę i tak dalej, ale też to było takie typowe, żeby tylko zrobić, żeby to odbębnić no i takie... [...] Moim zdaniem było tak dlatego, że pani chciała lecieć z materiałem i po prostu nie interesowało ją w sumie to za bardzo, takie, takie, takie miałam odczucie w sumie. [...] No, pani po prostu jakoś tak nie wkładała tego czegoś w lekcje, nie było słychać w głosie jakiegoś zaangażowania albo czegoś... No i to było takie, dużo sprawdzianów, kartkówek. No oczywiście też nie jakieś trudne rzeczy no bo tam było jakieś Wyznanie Wiary i takie rzeczy albo piosenki na przykład na pamięć. No, ale też wszystko było tak bardzo, że tak powiem rygorystycznie oceniane. No i w sumie tak to zleciało.*

Moja rozmówczyni lekcje religii w szkole podstawowej kojarzyła przede wszystkim z pracą dzieci w podręczniku, dużą ilością kartkówek i sprawdzianów. Wykonywanie zadań nie wpływało jednak z chęci poznania czy nauczania się tego, co było omawiane na lekcjach, wydaje się być raczej mechaniczne. Przyczyną takiego stylu pracy, zdaniem uczennicy, był brak odczuwalnego zaangażowania nauczycielki w prowadzenie lekcji, koncentrowanie się wyłącznie na zrealizowaniu kolejnego tematu, a ostatecznie programu, co w sposób negatywny rzutowało na postawy aktywności dzieci. Podobnie stosowane rygorystyczne ocenianie wyuczonych na pamięć modlitw czy piosenek nie sprzyjało wzbudzaniu spontanicznego i autentycznego udziału dziewczynek i chłopców w lekcji. Zatem nie służyło upodmiotowieniu procesu dydaktycznego i rozwojowi podmiotowości ucznia.

W następnym wywiadzie autor treści podkreśla, że w szkole podstawowej nie doświadczył samodzielnej pracy podczas lekcji religii:

[CH.15.L.LUT]: ***Lekcje religii.** I tak w sumie, jak się przeniosłem w czasie i jak je pamiętam dobrze to... zawsze w sumie z jednej strony lubiłem, że jest trochę teorii, ale jednak zawsze brakuje mi tej praktyki, która jest tam, na przykład: wiadomo, że dziesięć, dziesięć przykazań czyli Dekalog warto znać, ale czy zawsze to miało jakiś sens, bo w sumie nigdy nie pamiętam, nie pamiętam naprawdę żebym w podstawówce, w mojej pierwszej podstawówce kiedykolwiek otworzył tak Biblię i zaczął czytać Nowy Testament, i interpretować jakoś, nie wiem, no, nowe, nowe Słowo, żeby czegoś się dowiedzieć. [...] Ale tu się z kolei zazębia kolejna rzecz, którą pamiętam z podstawówek wszystkich, w których byłem, że pogląd jest narzucony odgórnie od nauczyciela, a nie jest wypracowany na lekcji, nie jest wypracowany w dyskusji, na własnych przemyśleniach, na czytaniu różnych źródeł, tylko na...., jest odgórnie narzucony.*

Cenne w oczach mojego rozmówcy jest przekazywanie teorii podczas zajęć z edukacji religijnej, jednak niezwykle istotne byłoby dla niego samodzielne wypracowanie poglądu na podstawie indywidualnego studium tekstu Biblii, Nowego Testamentu i innych źródeł. Uczeń, podczas rozmowy komunikował ogromną potrzebę samodzielnego dochodzenia do znaczeń, sensów i wartości na lekcjach religii. Równocześnie rozmówca zanegował podającą metodę przekazu treści przez nauczyciela, narzucanie przez niego poglądu, a tym samym zamykanie uczniom drogi do podmiotowego sposobu pozyskiwania wiedzy.

Edukacja religijna w szkole podstawowej ogranicza się do dwóch wyznań:

[DZ.20.L.KWCH]: *Ja na **religię** chodziłam w **podstawówce**, potem już nie, bo nie było tego wyznania, co ja mam, tylko była religia ewangelicka i katolicka. Więc rodzice postanowili, że zapiszą mnie na religię ewangelicką w **podstawówce**. Nie było to też do końca zgodne z tym co, co my wyznajemy i tak dalej, ale no chodziłam. Były piosenki różne, które śpiewaliśmy, i które śpiewamy nawet tutaj. To było bardzo fajne, **bardzo lubiłam śpiewać**. Na tych lekcjach były też modlitwy, które nie zawsze były tymi samymi, których nie zawsze znałam z naszego Kościoła. [...] i chyba w piątej albo w szóstej klasie rodzice postanowili mnie już wypisać. Co mnie z jednej strony trochę ucieszyło, bo nie zawsze czułam się komfortowo. [...] No ale z drugiej strony trochę mnie zasmuciło, no bo jednak bardzo lubiłam śpiewać. No ale, ale myślę, że z czasem to była dobra decyzja. Nauczycielka, najpierw miałam bardzo fajną nauczycielkę, potem miałam taką bardzo niefajną nauczycielkę, która mnie trochę zniechęciła do lekcji. Potem dostaliśmy księdza, co znowu było trochę smutne, no bo oni jednak wszyscy znali tego księdza, a ja nie znałam, no i, i on też inaczej traktował tych ewangelików. No i, no i myślę, że to była dobra decyzja, że rodzice mnie wypisali z tej religii.*

Rozmówczynie podkreśliła w swej narracji, że w szkole podstawowej chętnie chodziła na zajęcia z religii, ponieważ bardzo lubiła śpiewać. Element osobistego zaangażowania stanowił o wartości tych zajęć dla uczennicy. Niemniej jednak ogromną rolę odegrała tutaj osoba nauczycielki i uczącego potem księdza. Reprezentowane przez edukatorów postawy wobec uczniów wzbudziły demotywyację do uczestniczenia w lekcjach religii.

Pięcioro, spośród rozmówców, wymienia w swoich narracjach konkursy biblijne, jako część swojej edukacji biblijnej mającej miejsce zarówno w szkole, jak i w domu:

[DZ.7.K.LUT]: *A, no w **podstawówce**, no to już lekcje wiadomo, lekcja bardziej jak lekcja, wiadomo ona była taka luźna i tak dalej. [...] A wtedy też miałam bardzo przyjemną nauczycielkę, [...] Ona też bardzo zachęcała do brania udziału w **konkursach, Soli Scripturze** tak najbardziej. [...] Wiedzy biblijnej. Tam jest co roku wyznaczany dany fragment, który trzeba przeczytać, no i w trzech etapach są, jest testowana ta wiedza z tych danych*

*fragmentów. Jest to dość niesamowite przeżycie, nie powiem, brałam udział od piątej klasy podstawówki, a więc już jest to kilka lat, **i naprawdę można, warto zagłębić się w tą wiedzę. Ja też sama wiele się nauczyłam.***

Uczennica zachęcana przez nauczycielkę religii do wzięcia udziału w konkursie biblijnym Sola Scriptura, uczestniczyła w nim regularnie od piątej klasy szkoły podstawowej. Przygotowanie do konkursu wiązało się przede wszystkim z samodzielnym czytaniem wyznaczonych fragmentów Biblii. Edukacja biblijna przeniosła się zatem z murów budynku szkolnego do domu uczestniczki. Kilkuletnia indywidualna praca z tekstem pozwoliła rozmówczynie na zgłębienie wiedzy biblijnej oraz wniosła wiele do jej życia.

Udział w konkursie Sola Scriptura, jak relacjonuje uczennica, stał się motywacją do czytania Biblii:

[DZ.10.J.LUT]: *A później, z takich rzeczy z **religii** to właśnie brałam udział w **Soli Scripturze**. [...] To zaznaczy: Tylko Pismo. Jest to właśnie taki **konkurs biblijny**. I też to było, taka motywacja trochę do czytania Biblii, której może tak od siebie w **podstawówce** nie miałam za bardzo. No i też **to sprawiło, że później chciało się czytać tą Biblię**, tak po prostu bez żadnego uczenia się do konkursu, no bo zaciekało. [...] Ale ogólnie wtedy zobaczyłam, że Biblia to nie jest tylko taka trochę starsza Księga, tylko właśnie ma dalej aktualne treści i faktycznie jest ciekawa.*

W szkole podstawowej samodzielne poznawanie Pisma Świętego przez uczennicę zostało zapoczątkowane przygotowaniem do konkursu, a w późniejszym etapie zaowocowało pragnieniem osobistego poznawania Biblii. Zaciekawienie Księgą, której treści ocenione zostały przez moją rozmówczynię jako aktualne, stało się pobudką do jej czytania nie tylko, aby uczyć się do konkursów, ale także dla samej siebie.

Konkurs biblijny Sola Scriptura, zdaniem następnej rozmówczynie, stwarza okazję do sprawdzenia swojej wiedzy, a zarazem poznania nieznanych dotąd ksiąg Biblii:

[DZ.2.E.LUT]: **Sola Scriptura?** [...] **To taki konkurs biblijny**, który każdego roku jest z innej księgi, i są to takie pytania właśnie, otwarte i zamknięte, dotyczące właśnie tego fragmentu. [...] **Jest to jakiś sposób sprawdzenia swojej wiedzy, ale też można przez to właśnie poznawać jakby te księgi, których się jeszcze nie znało wcześniej.**

Każdego roku dzieci zainteresowane edukacją biblijną czytają samodzielnie inną, wyznaczoną księgę Pisma Świętego. Nabyta podczas studiowania przez uczennice/uczniów wiedza, zostaje sprawdzona podczas pisania testów, zawierających zarówno pytania otwarte, jak i pytania zamknięte, dotyczących danego fragmentu Biblii.

Drugim konkursem wiedzy biblijnej, w którym biorą udział uczniowie, jest konkurs „Jonasz”:

[CH.21.K.KZ]: *I wtedy też, pamiętam, zaczęło się taki okres, że z bratem moim zaczęliśmy chodzić, i się na taki **konkurs biblijny „Jonasz” uczyć**, właśnie nas to ciocia ze szkółki przygotowała do tego, która też w sumie mnie uczyła w szkole, do której chodziliśmy. Także na przykład jak były przygotowania do konkursu, to na przykład się spotkaliśmy między lekcjami, na przerwach albo też na przykład po lekcjach, nie, tam właśnie w szkole. I to już było takie właśnie rozważanie, [...] studiowanie Słowa, na przykład Ewangelii Jana, czy tam Mojżeszowej Księgi. I (...) to było też bardzo fajne, bo kiedy uczyliśmy się tej (...), bo musimy przeczytać w ogóle wcześniej [...] żeby w ogóle potem wiedzieć, z czym pracować, jaki materiał mieć, żeby na ten **konkurs** potem wejść, no i coś wiedzieć na tym **konkursie**, nie. I właśnie przez te **konkursy „Jonasz”**, chyba brałem udział w czterech, pięciu edycjach może, bardzo dużo rzeczy się (...) po prostu zostało w głowie po tych konkursach, bo każdy **konkurs** to było (...) no, tak ze dwa, trzy miesiące przygotowań. Spotykaliśmy się też tak raz na tydzień gdzieś, plus w domu miałeś też do uczenia się, no to jednak trochę tych właśnie faktów zostało w głowie.*

Przygotowania dzieci do konkursu prowadzone były przez nauczycielkę szkółki niedzielnej, która uczyła również w szkole, do której mój rozmówca uczęszczał razem ze swoim bratem. Studiowanie Słowa Bożego trwało dwa do trzech miesięcy. Uczniowie w domu czytali pisma Nowego Testamentu, na przykład Ewangelię Jana czy też księgi Starego Testamentu, na przykład wyznaczoną Księgę Mojżeszową. Raz w tygodniu spotykali się z nauczycielką na terenie szkoły, na przerwach między lekcjami albo też po zajęciach lekcyjnych, aby rozważać poznane treści biblijne. Samodzielna praca z tekstem Biblii, a następnie wspólne zagłębianie się w nowotestamentową tematykę Ewangelii lub ksiąg starotestamentowych pozostawiły wiele wiadomości w pamięci mojego rozmówcy. Edukacja ta miała również charakter długofalowy, ponieważ uczeń brał udział w czterech lub pięciu edycjach konkursu.

W tym wywiadzie rozmówczyni jedynie epizodycznie wspomina swój udział w konkursie biblijnym:

[DZ.1.M.LUT]: *Pamiętam na pewno, że braliśmy udział w konkursie. [...] No, pamiętam, jak mieliśmy też drugą Księgę Mojżeszową, to było ciężkie, nie, w trzeciej klasie **podstawówki**.*

Uczennica pamięta, że uczestniczyła w konkursie dotyczącym wiedzy zawartej w drugiej Księdze Mojżeszowej. Jednak dla dziecka w trzeciej klasie szkoły podstawowej tekst ten okazał się zbyt trudny.

5.1.3. Lekcje religii w retrospekcjach – okres gimnazjalny

Gimnazjum występowało w systemie edukacji i funkcjonowało w naszym kraju przez dwadzieścia lat do roku 2019, jako typ szkoły i etap w procesie kształcenia pomiędzy szkołą podstawową i szkołą ponadpodstawową. W lekcjach religii uczestniczyli uczniowie, którzy zadeklarowali chęć udziału w edukacji religijnej. W prowadzonych rozmowach tylko trzy osoby opisały swoją edukację religijną w tym okresie, natomiast jedna rozmówczyni wymieniła gimnazjum, ale najprawdopodobniej w tym czasie zakończyła uczęszczanie na lekcje religii w szkole. W narracjach podano wiele przykładów czynnego zaangażowania młodszej młodzieży w tok lekcji i przebieg procesu dydaktycznego. Oprócz wspólnego śpiewu uczniowie mieli możliwość akompaniowania na instrumentach, a także sposobność przygotowywania oraz prezentowania wybranych tematów podczas lekcji religii. Pojawiła się przestrzeń dla zadawania pytań przez uczniów i prowadzenia rozmów na wybrane, interesujące młodych tematy.

Lekcje religii w gimnazjum, w relacji tej rozmówczyni, były żywe i ciekawe:

[DZ.7.K.LUT]: *Później było **gimnazjum**, też w gimnazjum to jest taki zupełnie nowy czas, bo jest zmiana otoczenia, nauczycieli. [...] (@) Też **w gimnazjum dużo śpiewaliśmy**, i to mi się bardzo podobało. Praktycznie na każdej lekcji była gitara i śpiewanie... [...] Ja może akurat nie, bo nie gram na gitarze, czy tam na pianinie, ale osoby właśnie, które grały na gitarze albo na pianinie, czy jakieś coś takiego do czego się przyjemnie śpiewa, no to tam się udzielały. Czy tam właśnie jest pianino w naszej sali, no tam grały na nim. Czasami też pan dawał gitarę, no to też można było na niej pograć, jakoś tak **wspólnie zaśpiewać**. [...] Kiedy tak spotykaliśmy się w **gimnazjum** to, co mi zapadło w pamięć jeszcze..., jak mówiliśmy o sektach. Nie wiem czemu mi tak zapadło, tak jakoś po prostu. Myślę, że z tego względu, że trochę jest to taki temat tabu i się nie mówi o tym zbyt często, [...] Też pan to tak opowiadał w taki przyjemny sposób, nie było to takie klepanie z podręcznika, tylko tam też mówił, różne historie opowiadał, no teraz też już nie pamiętam wszystkich, ale opowiadał różne historie. No i tak **sprawił, że te lekcje były takie żywe**, że mogliśmy jakby sobie wizualizować, o co chodzi dokładnie na dany temat. I no też tak właśnie przez to lepiej to wchodził ten materiał, i ogólnie te lekcje były takie ciekawsze, przyjemniejsze. [...] No więc jak rozmawialiśmy właśnie o tych wyznaniach różnych, to też mi się tak spodobało. Też wtedy **robiliśmy prezentacje** na ten temat, więc każdy mógł się dowiedzieć czegoś więcej... I tak, no nie wiem.*

Dynamika spotkań wynikała z zaangażowania nauczyciela, który grał na gitarze, zachęcając tym samym młodzież do śpiewu i inicjując aktywność uczniów. Równocześnie

aktywizował osoby grające na gitarze i na pianinie do współtworzenia lekcji. Emocjonalne i kognitywne zaangażowanie gimnazjalistów w omawianą tematykę było rezultatem żywego przekazu treści przez nauczyciela, spontanicznego reagowania na potrzeby i zapytania młodzieży. Przyjemny sposób przekazu sprawiał, że lekcje stawały się przyjemne i ciekawe. Opowiadane historie pozwalały na wizualizację treści, pogłębiały zrozumienie i zapamiętanie omawianych tematów. Uczniowie poszerzali również swoją wiedzę poprzez samodzielne przygotowywanie prezentacji.

W narracji tej uczeń pojawia się wola i element podmiotowego zaangażowania:
[DZ.9.S.LUT]: *...kiedy przyszedłam do gimnazjum, więc zmieniłam szkołę, zmieniłam otoczenie. Nowa szkoła właśnie, nowe lekcje religii, można tak powiedzieć, tylko że w gimnazjum bardzo często nam się katecheci zmieniali. [...] Na przykład w gimnazjum też bardzo przydatne były właśnie te lekcje, kiedy je prowadziliśmy, dotyczące innych wyznań, innych religii, takie uświadamiające nam pewne sprawy. To też było bardzo ważne. Bo jednak na, na historii, czy na czymś takim to my nie omawialiśmy tego aż tak szczegółowo, więc to też było przydatne. No i ja wiem, że niestety na lekcjach religii, teraz już w liceum, czy w gimnazjum się nie śpiewa, bo ja bym chciała do tego wrócić bardzo chętnie, aby **choć jakoś podzielić się jakimiś piosenkami, jakimiś nowymi naszymi odkryciami, to też się zdarzało.***

Okres nauki w gimnazjum zapamiętany został jako czas zmian, przede wszystkim zmiany otoczenia, szkoły, lekcji oraz częstych zmian nauczycieli katechetów. Jednak rozmówczyni podaje, że w gimnazjum bardzo przydatne okazały się te lekcje, które były prowadzone przez uczniów. Ważne okazało się także to, że młodzież mogła sobie równocześnie uświadomić pewne kwestie dotyczące innych wyznań i religii. Element podmiotowego zaangażowania uczennic i uczniów w proces dydaktyczny pozostawił trwały ślad w pamięci. Ponadto, pomimo że „w gimnazjum się nie śpiewa”, moja rozmówczyni podkreśliła wolę muzycznego zaangażowania się w lekcje religii, ponieważ bardzo lubi śpiewać. Zdarzało się, że sama prezentowała nowe piosenki/nowe odkrycia.

Nauka religii w gimnazjum dla kolejnej rozmówczyni miała dwa etapy:
[DZ.14.H.LUT]: *Potem było gimnazjum. I w gimnazjum pierwszą klasę wspominam też tak średnio, ponieważ też właśnie mieliśmy dużo kartkówek, sprawdzianów i to mi się do końca nie podobało, ale potem już druga, trzecia klasa, kiedy no, się zmienił ten nauczyciel, to było o dużo lepiej, było tak ciekawie, i widać było, że tamten pan nie nakładał nacisku na to, że mamy coś przerobić i tak dalej, tylko że po prostu rozmawialiśmy o tym, co akurat nas może zaciekawilo na jakimś nabożeństwie, albo coś, żeby rozwinął jakoś dany temat, tak, no i... [...]*

No bo w sumie ciekawe dla mnie na przykład było to, że na lekcjach właśnie z tym nauczycielem uczyliśmy się o innych religiach, nie tylko patrzyliśmy się na swoją religię, tylko że właśnie się uczyliśmy o innych religiach i jakie tam mają, w co wierzą, o co tam chodzi w nich, jakie jest ich podstawowe pismo i to było takie ciekawe. [...] Emm... Wydaje mi się, że tak najbardziej to mnie zaciekało. No, ale też na pewno to, że po prostu jak ktoś chciał się o coś spytać i na przykład zarzucił jakimś tematem, to pan po prostu odpowiadał, i tak się całą lekcję czasami poświęcał na to, żeby nam odpowiedzieć na nasze pytania, tak dosyć szczegółowo, żeby nam wszystko wytłumaczyć, a nie, że tak..., że tak powiem po lebkach to wszystko mówił. Tylko tak naprawdę szczegółowo to mówił i tak widać było, że bardzo mu zależy na tym, żebyśmy to zrozumieli, tak. No i tak w sumie przebiegało całe gimnazjum.

Pierwszy rok nauki w gimnazjum uczennica wspomina jako okres naznaczony licznymi kartkówkami i sprawdzianami, co nie pozostawiło pozytywnych wspomnień. Dopiero zmiana nauczyciela, od drugiej klasy, wniosła zmianę nastawienia do przedmiotu. Lekcje były prowadzone ciekawie, ponieważ nauczyciel nie kładł nacisku na zrealizowanie programu. Nawiązywał jednak rozmowę z uczniami, stawiając pytania o treści, które pojawiły się na nabożeństwie, a zarazem poszukując interesujących młodzież tematów. Otwartość i gotowość katechety na poznawanie kwestii nurtujących młodzież pobudzała uczestników lekcji do zadawania pytań. Uczniowie kreując zatem przebieg lekcji, przyswajali wiedzę przekazywaną przez nauczyciela zaangażowanego w szczegółowe udzielanie odpowiedzi.

W tym wywiadzie rozmówczyni podaje, że chodząc do gimnazjum nie uczestniczyła w lekcjach religii:

[DZ.20.L.KWCH]: Ale w gimnazjum, i chyba w piątej albo w szóstej klasie rodzice postanowili mnie już wypisać. Co mnie z jednej strony trochę ucieszyło, bo nie zawsze czułam się komfortowo. No bo te dzieci jednak były wszystkie ewangelicy i, i oni no chodzili do kościoła i tak dalej. Czy wiedzieli też pewne rzeczy, o których ja nie wiedziałam, przez to, że nie byłam ewangeliczką, że na przykład, jak chodzili na roraty, nie wiem raczej na rekolekcje, no to ci księża i oni się wszyscy znali, no a ja się czułam trochę jak taki intruz. No, ale z drugiej strony trochę mnie zasmuciło, no bo jednak bardzo lubiłam śpiewać. No ale, ale myślę, że z czasem to była dobra decyzja.

Ze względu na istniejące różnice wyznaniowe rodzice uczennicy podjęli decyzję aby wypisać córkę z zajęć. Brak komfortu podczas lekcji religii wynikał z pewnego poczucia inności czy wręcz wyobcowania. Rozmówczyni powiązała uczestnictwo w tych zajęciach z tak dla niej ważnym śpiewem. W narracji pojawiła się nuta smutku, ponieważ zamiłowanie do śpiewu nie mogło być w tym czasie realizowane.

5.1.4. Podmiotowość uczniów w szkołach ponadpodstawowych

Religia w szkołach ponadpodstawowych jest przedmiotem fakultatywnym, wyjątek jednak stanowią szkoły wyznaniowe. Prowadząc wywiady w różnych rodzajach szkół, mogłam wysłuchać przedstawicieli młodzieży uczącej się zarówno w szkołach publicznych, którzy zadeklarowali swoją chęć uczestniczenia w edukacji religijnej, jak i uczących się w szkole wyznaniowej, w której uczniowie są zobligowani do udziału w lekcjach religii. Spośród siedemnastu narracji wyłoniło się sześć, w których młodzież wskazała na ujemny skutek narzuconego obowiązku edukacji religijnej w szkole. Szczególnie negatywnie ten przymus odbiera młodzież, która zdaniem rozmówców jest niewierząca, a jednak musi uczestniczyć w zajęciach. Ponadto uczennice i uczniowie udzielający wywiadów, zwrócili moją uwagę na niezasadność otrzymywania ocen z przedmiotu, jakim jest religia. W ocenie niektórych moich rozmówców lekcje mają ogromny, ale częstokroć niewykorzystany potencjał, są zwyczajne lub oparte o stale powtarzające się schematy. Wielu z nich dostrzega dobre strony edukacji religijnej i ocenia pozytywnie zarówno same lekcje, jak i to, czego mogą się nauczyć czynnie uczestnicząc w lekcjach religii. Młodzież opisała lekcje, podała przykłady zaangażowania grup w przebieg procesu dydaktycznego oraz oznaki osobistej aktywności podczas lekcji.

Rozpocznę od wywiadu, który jest najbogatszy w treści mówiące o zaangażowaniu uczniów w proces dydaktyczny na lekcjach religii:

[DZ.12.A.LUT]: Czasem przygotowujemy jakieś prezentacje, jakieś dodatkowe materiały. Staramy się też wiadomo, mamy często na przykład pracę w grupach, to wtedy pracujemy, odpowiadamy, dyskutujemy, staramy się tak aktywnie uczestniczyć w tej lekcji. [...] Na przykład... powiedzmy na zdalnych, pan przesłał taki, taką listę wersetów i każdy miał przypisany dany werset, miał go przeczytać i tam odpowiedzieć potem na zadane przez pana pytanie: Jak on to zinterpretował? Jak on to zrozumiał?, i każdy odpowiadał właśnie na to pytanie związane ze swoim wersem. Potem pan też to omawiał, wyraził też swoją opinię, więc tak jakby mogliśmy zobaczyć kilka punktów, z kilku punktów widzenia tak naprawdę jedną, jeden werset i go, tak jakby, w pełni zrozumieć na wiele sposobów. [...] No to mówiłam o prezentacjach..., no to na przykład dzisiaj chociażby jeden kolega nasz miał prezentację o protestantyzmie, bardzo fajnie mówił, też mi się bardzo podobało i było to urozmaicenie, fajnie zawsze posłuchać kogoś, jakiegoś rówieśnika. [...] No to na przykład powiedziałabym, że czasem dzielimy się na grupy, i wtedy mamy przedyskutować jakiś temat, jakieś pytania i dyskutujemy między sobą. To też właśnie jest bardzo fajne, bo praca z wersetami

indywidualnie super, ale jednak w grupie mamy kilka tych opinii i jednak dyskutujemy z rówieśnikami, i możemy tak naprawdę poznać różne punkty widzenia po raz kolejny. Więc fajnie, że mamy takie szanse, że, że tak naprawdę widzimy wiele jakby różnych poglądów na ten sam temat tak naprawdę, i może to nam pomóc ukształtować tak naprawdę nasze własne poglądy. [...] No to czasem też przygotowujemy powiedzmy lekcje, i wtedy myślimy nad tym, czy zorganizować jakieś gry, czy coś. To już może, powiedzmy to są takie bardziej luźniejsze lekcje bo wiadomo, że są prowadzone przez nas, ale czasami zdarzają się takie okazje i wtedy przygotowujemy może jakieś gry, jakieś quizy, też na wcześniej omawiany temat, bo też zazwyczaj tak się pojawia taki temat do omówienia. No i to też jest fajne zobaczyć rówieśnika w akcji, że to tak powiem, taką lekcję sobie poprowadzić, wczuć się w nauczyciela.

Rozmówczyni przytoczyła wiele przykładów zaangażowania uczniów w proces dydaktyczny lekcji religii. Na zajęcia młodzież przygotowywała różne prezentacje i inne dodatkowe materiały. Uczennica podała przykład kolegi, który opracował prezentację o protestantyzmie, i w jej ocenie był to bardzo wartościowy materiał, równocześnie przedstawiony w ciekawy sposób. Przekaz treści przez rówieśnika wniósł urozmaicenie i wydaje się, że młodzież również aktywnie słuchała. Często metodą aktywizacji była praca w grupach, wówczas uczniowie dyskutowali między sobą i odpowiadali na postawione pytania. Dyskusja stanowiła bazę do poznania punktów widzenia i opinii innych, a zatem i wymiany różnych reprezentowanych przez młodzież poglądów. Zdaniem rozmówczyni dyskusja ma większą wartość poznawczą aniżeli praca indywidualna oraz pomaga ukształtować własne poglądy. Zaangażowanie uczniów w przygotowanie lekcji przybierało także inną formę. Czasem młodzież prowadziła lekcje, na które przygotowywała gry lub quizy związane z tematem omawianym na wcześniejszych zajęciach.

Moja rozmówczyni nie tylko przytoczyła liczne, szczegółowe przykłady aktywności młodzieży na lekcjach, ale również motywuje zasadność samodzielnej pracy uczniów:
[DZ.12.A.LUT]: Myszę, że to jest bardzo ciekawe i mamy często tak naprawdę, jeśli ktoś chce, to zawsze jest taka możliwość zrobienia takiej prezentacji. Myszę, że pan nigdy by nie odmówił i to też jest rozwijające, ja uważam, wiele informacji się wynosi, ćwiczy się ważne też umiejętności komunikacyjne, prezentacyjne. Więc takie prezentacje myśle, że super sprawa też. [...] No moim zdaniem rozwija nas to, bo wiadomo, że sami wyszukujemy informacje, sami pogłębiany swoją wiedzę, to naprawdę zmusza jakby do wyszukania większej ilości informacji, do przygotowania się, tak naprawdę poznajemy ten temat, ja myśle, że jeszcze lepiej niż gdyby ktoś nam przekazał tę wiedzę, bo sami, sami się uczymy, sami wyszukujemy to, co według nas jest najważniejsze, potem to prezentujemy, przekazujemy komuś. Więc tak

naprawę to nas bardzo rozwija. [...] Myślę, że może też uczyć dyscypliny, bo wiadomo, jest jakiś określony termin, na kiedy trzeba przygotować tę założmy prezentację, i... daje nam to taką, **stajemy się bardziej odpowiedzialni za to**. I... jakby mamy takie **poczucie obowiązku**, **ale to jest pozytywne, bo uczymy się na przyszłość**. Bo wiadomo, że w przyszłości, że już teraz każdy ma obowiązki, więc takie ćwiczenie jakiejś **dyscypliny**, jakiejś **regularności**, przygotowywanie czegoś to ja myślę, że jak najbardziej na plus wpływa potem na naszą, właśnie takie **zorganizowanie**, na naszą dyscyplinę.

Nauczyciel prowadzący zajęcia stale dawał uczniom możliwość przygotowania prezentacji. W ocenie uczennicy było to bardzo ciekawe, a równocześnie rozwijające. Ponieważ podczas przygotowywania tematu na lekcję, każdy samodzielnie wyszukiwał informacje, zapoznawał się z daną tematyką i ją zgłębiał. Opracowanie tematu wymagało również dokonywania wyborów dotyczących adekwatności i istotności treści. Indywidualna praca ucznia zatem bardzo go rozwija, uczy dyscypliny, by wywiązać się z zobowiązania w ustalonym terminie, uczy odpowiedzialności za to, jak rzetelnie zostaną dobrane treści. Doskonali także organizację własnej pracy oraz ćwiczy systematyczność w jej wykonywaniu. Kształcenie poczucia obowiązku jest pozytywne szczególnie też w kontekście zobowiązań, które pojawiają się również w przyszłości, czyli w dorosłym życiu. Samorozwój zatem obejmuje zarówno kompetencje kognitywne, jak również umiejętności komunikacyjne i prezentacyjne osoby.

Podaje również przykłady pracy własnej:

[DZ.12.A.LUT]: Tak. No to pierwsze co mi przychodzi na myśl, to **robiłam o wyznaniu**. To mieliśmy ogólnie takie tematy, taki dział Wyznania i byliśmy podzieleni, każdy miał o jakimś wyznaniu zrobić prezentację. **Ale też robiłam na dodatkową ocenę na przykład o jodze, taki kontrowersyjny temat dosyć**: Czy ona jest tak, czy chrześcijanie powinni się zajmować jagą czy nie? I to są takie tylko prezentacje, które robiłam w zeszłym roku. **I wcześniej też dużo takich przygotowywałam projektów, bo mi zawsze zależało tak naprawdę na tej religii, więc się starałam**, i to są takie, co mi przychodzą do głowy pierwsze. [...] No to ja zawsze staram się być aktywna, staram się odpowiadać, bo jakby to prezentowanie, mogę powiedzieć, że to mnie nauczyło tego, że na przykład okropnym uczuciem jest – kiedy się zada pytanie i nikt nie odpowiada – tak, więc zawsze staram się coś dodać od siebie, wyrazić swoją opinię i właśnie też tak się angażuję. Ale też jak są prace grupowe to faktycznie pracuję, staram się dyskutować z innymi. Na lekcjach online też się starałam odzywać, być aktywna, więc myślę, że to też jest takie angażowanie się w lekcję.

Zaangażowanie się w przygotowanie prezentacji na lekcje miało dwa źródła. Po pierwsze każdy uczestnik zajęć otrzymał takie zadanie od nauczyciela. Po drugie opracowanie tematu w formie graficznej leżało w gestii uczennicy, było jej inicjatywą motywowaną otrzymaniem dodatkowej oceny. Aktywność w przygotowywaniu różnych projektów wynikała jednak z motywacji wewnętrznej, ponieważ sam przedmiot był i jest dla rozmówczyni ważny. Równocześnie konfrontacja z sytuacją braku reakcji/odpowiedzi ze strony słuchających, po przedstawianiu przygotowanej tematyki na forum przyniosło refleksje dotyczące odbioru treści przez rówieśników, a zarazem utożsamienie się z rolą nauczyciela. Doświadczenie braku komunikatu zwrotnego ze strony odbiorców pokazało uczennicy, że aktywność podczas lekcji, wypowiedzanie się uczniów na lekcji jest ważne dla osoby prowadzącej zajęcia. Dlatego też sama zgłaszała się i odpowiadała na zadawane pytania, dodawała swoje spostrzeżenia i opinie. Również pracując w grupie, była zaangażowana i brała udział w dyskusji. Podobnie podczas pracy zdalnej włączała się do rozmowy, wypowiadając się na omawiane tematy.

Rola nauczyciela w tworzeniu przestrzeni do podmiotowego rozwoju uczniów podczas lekcji jest niezwykle istotna:

[CH.6.M.LUT]: Na początku nauki z księdzem XXX mieliśmy właśnie lekcję, na której rozmawialiśmy o tym, co by nas interesowało, najróżniejsze propozycje. [...] mieliśmy tak jakby taki czas, i mieliśmy się zastanowić, i później zebraliśmy wszystkie pomysły razem. [...] Nie jestem pewien czy pamiętam z takiego tematu, który najbardziej zapadł mi w pamięć, (...) który został wrzucony przez mojego koleżę, to była rozmowa na temat różnych sekt religijnych. Nie jest to jakby ściśle związane z naszą wiarą, ale myślę, że jest to ciekawy temat, również konieczny. Warto poznawać inne kultury, tak, inne wyznania. [...] Dla mnie jest to po prostu ciekawe poznawanie kultury innych osób, w tego co wierzą. [...] Jest to dla mnie trudne, żeby sobie teraz przypomnieć, bo właśnie **głównie pamiętam lekcje religii jako taki schemat**, który był cały czas powtarzany jako książka, werset, historia. Co się wydarzyło w historii, kropka. I tak naprawdę takie właśnie lekcje religii na takiej zasadzie, jaki, jaki ja bym sobie wyobrażał rozpoczęły się dopiero w liceum i to w drugiej klasie. [...] A to były pomysły, myślę, a... moich kolegów z klasy, którzy są bardzo kreatywni w myśleniu i mają ciekawe pomysły na lekcje. [...] Były to na przykład rozmowy o tym, jak powinien wyglądać kościół przyszłości, jak powinny wyglądać właśnie też lekcje religii.

W tym wywiadzie rozmówca przytoczył przykład podjętej przez nauczyciela przedmiotu próby podmiotowej aktywizacji uczniów poprzez umożliwienie im wyboru omawianej tematyki. Na początku roku szkolnego ksiądz rozmawiał z młodzieżą i każdy

uczestnik zajęć mógł podać swoją propozycję interesującego go tematu, zagadnienia. Narrator podkreślił, że właśnie tak wyobraża sobie lekcje religii, na których uczniowie mogą wypowiedzieć się, jak powinny one wyglądać, w jaki sposób powinny przebiegać i jaka tematyka obecnie interesuje młodzież. Kreatywność uczniów mogła uzewnętrznić się dzięki inicjatywie nauczyciela. Lekcje o tak otwartym przebiegu rozpoczęły się dopiero w drugiej klasie liceum, wcześniej oparte były o pewien powtarzający się cały czas schemat. Uczniowie korzystali z książki, poznawali historię i uczyli się wersetu, jednak nie prowadzono tak ważnej dla ucznia rozmowy na omawiany temat.

W tej narracji rozmówczyni wyraźnie podkreśliła duże znaczenie zaangażowania nauczyciela w prowadzenie lekcji religii oraz w tworzenie przyjemnej atmosfery podczas porannych spotkań:

[DZ.12.A.LUT]: *Teraz w **liceum**, no może w zeszłym roku te lekcje, no było dosyć opornie, szczerze powiem, że było dosyć opornie, bo atmosfera nie była za fajna. Aczkolwiek w tym roku mamy już kolejnego nauczyciela i pomimo, że o siódmej rano mamy tę religię, taka godzina poranna, to jest bardzo przyjemnie. Mamy naprawdę, **nasz pan stara się, widać, że go to ciekawi, że on chce nam swoją wiedzę przekazać, urozmaica bardzo te lekcje. Czasem oglądamy jakieś filmy, przynosi jakieś ciekawe materiały, naprawdę widać, że się bardzo stara. I też zauważyłam po klasie, że w porównaniu z zeszłym rokiem, to zdecydowanie lepsza atmosfera panuje, pomimo tak, jak już wcześniej wspomniałam, tak wczesnej godziny, to naprawdę wszyscy przychodzą.***

Nauczyciel starał się przekazać licealistom swoją wiedzę, w tym celu urozmaicał lekcje, przynosił ciekawe materiały, czasami młodzież oglądała filmy. Postawa i aktywność katechety sprzyjała stuprocentowej frekwencji uczniów na lekcjach religii, pomimo że rozpoczynały się już o godzinie siódmej rano. W centrum tej narracji stoi osoba nauczyciela, który odpowiadał za całokształt procesu dydaktycznego. Pozytywne postrzeżenie katechety wynikało z faktu doświadczenia jego pasji i wkładanych starań, aby zaciekawić młodzież.

Kolejna rozmowa zawiera elementy zaangażowania się uczniów w lekcje:

[DZ.14.H.LUT]: *No i teraz **liceum** jest. I właśnie w pierwszej **liceum** też miałam z tamtym panem, co miałam w gimnazjum, no to było tak samo. I teraz mamy znowu z innym nauczycielem. No i na razie tylko z rok z nim mamy, ale z tego co zauważyłam, to też właśnie porusza jakieś takie dosyć ważne tematy i lekcje nie są takie na siłę, takie są dosyć przyjemne, no i też ciekawe. I często na przykład... pan nam wyznacza jakieś wersety w Biblii, każdy ma jakiś inny, my sobie a... czytamy ten fragment i... po prostu potem są ogólne pytania do tego, no i odpowiadamy na nie, no i z tego potem są wyciągane wnioski.*

Obecny nauczyciel, tak jak poprzedni, poruszając ważne tematy, potrafił zaciekawić młodzież. Aktywność uczniów na lekcji wzrastała, gdy otrzymali pytania do wyznaczonych wersetów biblijnych. Każdy z uczestników spotkania zapoznawał się z innym fragmentem, a następnie miał możliwość odpowiedzieć i wyciągnąć dla siebie wnioski.

Okres nauki zdalnej również nie sprzyjał rozwojowi podmiotowości uczniów:

[DZ.7.K.LUT]: W **liceum**, tam trochę ciężko mi mówić, bo w sumie tak zajęć nie mieliśmy za dużo, takich na żywo. No wiadomo przez Internet, przez komputer no to nie jest to samo, ciężko jest się skupić, jeszcze jak to jest w godzinach popołudniowych no to już w ogóle. A, ale na początku, no to też mieliśmy jakieś wyjścia, pieśni śpiewaliśmy, filmy też oglądaliśmy, co moim zdaniem też jest bardzo fajne. A zwłaszcza, że teraz coraz więcej jest zrobionych takich filmów, które są takie, nie są takie sztywne, tylko takie przyjazne, też ta treść i forma są przekazywane w bardzo fajny sposób, w taki zrozumiały. [...] No tak jak mówię, no w **liceum** było to ciężkie, bo jednak nie mieliśmy tego kontaktu.

Lekcje prowadzone przez komputer oraz późna popołudniowa godzina, w relacji tej uczennicy, wpływały na obniżenie koncentracji, jak również nie sprzyjały nawiązywaniu kontaktu. Natomiast kiedy zajęcia odbywały się stacjonarnie, organizowane były wyjścia poza szkołę, podczas lekcji śpiewano pieśni i oglądano filmy. Rozmówczyni zwróciła uwagę na to, że coraz więcej filmów przekazuje treści w sposób zrozumiały dla młodych odbiorców. Zatem aktywność czynna uczniów liceum podczas lekcji religii koncentrowała się przede wszystkim wokół wspólnego śpiewania pieśni.

Lekcje religii w relacji kolejnego rozmówcy mają zazwyczaj taki sam przebieg:

[CH.22.C.LUT]: Na **lekcjach religii** no to właśnie... w sumie tam zwykle mamy jakiś taki temat i potem właśnie go analizujemy, rozmawiamy w grupach, staramy się jakieś wnioski wyciągać. Właśnie każdy z nas też czasami ma inne poglądy i dzielimy się z nimi. Potem jakieś właśnie takie przemyślenia staramy się wszyscy wyciągnąć. Moim zdaniem **lekcje religii** to są takie zwyczajne, ale również ważne. [...] **Właśnie dlatego też, że to Słowo Boże właśnie jest takim priorytetem, czymś, z czym pracujemy właśnie na tej lekcji religii.** Dlatego możemy go właśnie analizować, poznawać, a ze względu na to, że ono jest bardzo duże, to zawsze tam coś nowego możemy poznać.

Na lekcjach najczęściej realizowany temat był analizowany w grupach. Młodzież prowadziła ze sobą rozmowy, starając się wyciągnąć jakieś indywidualne wnioski. Uczniowie podczas lekcji mieli możliwość zajęcia własnego stanowiska, wypowiadając się na dany temat, przedstawiali własne poglądy. Na tych zajęciach mieli możliwość zastanowienia się nad poruszonymi zagadnieniami oraz okazję do wyartykułowania swojego światopoglądu.

Grupa podejmowała również kroki dążące do wyciągnięcia wspólnych wniosków. Każdy uczestnik miał zatem możliwość indywidualnego podmiotowego rozwoju. W ocenie mojego rozmówcy lekcje religii były zwyczajne, podkreślił jednak ich wagę ze względu na to, iż w centrum znajdowało się główne źródło protestanckiej nauki i wiary, a mianowicie bogate w treści Pismo Święte.

Narrator tego wywiadu dostrzegł pozytywną zmianę w przebiegu lekcji religii po zmianie nauczyciela przedmiotu:

[CH.3.P.LUT]: *No, najbardziej generalnie chodzi o takie jakby, no jak można w taki, jak to się mówi, dobry sposób czytać Biblię na przykład. No bo generalnie takiego czegoś mi bardzo brakowało na **lekcjach religii** przez wcześniejsze „długo”. [...] No, co do **lekcji religii** to... jakby generalnie z **lekcji religii** teraz dopiero, jak pan XXX prowadzi nam lekcje, no to gdzieś tam się przewijają dla mnie takie treści, które gdzieś tam się poniekąd przydają w życiu, gdzie faktycznie mogą je zastosować, albo są po prostu jakieś ciekawe, [...] No, no teraz raczej często po prostu jest tak, że mamy różne możliwości, żeby to robić. Na przykład no mieliśmy parę razy tak na **religii** i żeśmy po prostu konkretne, mieliśmy jakiś tekst, i, no i wiadomo jak to w grupach, podzieleni na jakieś grupy i każdy jakąś rzecz rozważał, że tam na przykład, jak to było kiedyś, jak no co się po prostu działo w historii, jak jest teraz, jak to możemy odnieść do dzisiejszego życia i tak dalej. No i to jest coś, czego jakby mi, gdzieś tam, po prostu zawsze brakowało na tych **lekcjach religii**.*

Uczeń, świadomy swoich duchowych potrzeb, podkreślił wagę studiowania Biblii na lekcjach religii. Osobiście poszukując dobrego sposobu czytania Pisma Świętego dostrzegł brak takiego wsparcia nauczyciela przez wiele lat edukacji religijnej. Pozytywna zmiana nastąpiła dopiero gdy nowy nauczyciel zaczął prowadzić lekcje. Pojawiły się treści, które zdaniem mojego rozmówcy przydają się w życiu i mogą być zastosowane w praktyce życiowej. Lekcje stały się ciekawe, ponieważ zaoferowane zostały różne możliwości poznawania Biblii. Kilka razy młodzież podzielona na grupy rozważała jakiś fragment, poznawane treści historyczne porównywano z sytuacją współczesną i zastanawiano się nad sposobem ich zastosowania w życiu w dniu dzisiejszym. Każdy uczestnik lekcji zastanawiał się nad jakimś zagadnieniem i był zaangażowany w tok procesu dydaktycznego. Uczeń podkreślił, że przez długi okres jego edukacji religijnej odczuwał brak takich możliwości studiowania i analizowania Słowa Bożego. Pracę w grupach, rozmowę na temat poruszanych treści, a przede wszystkim wyciąganie wniosków dotyczących zastosowania poznanej wiedzy ocenia bardzo wysoko.

Dla tej uczennicy lekcje religii w szkole to przede wszystkim czas integracji z rówieśnikami w klasie:

[DZ.16.Z.LUT]: *Przede wszystkim, jeżeli chodzi o te **lekcje w szkole**, to wszyscy wspólnie z klasą choćby integrowaliśmy się, spędzaliśmy wspólnie czas. Było też śmiesznie, ale przy okazji do tego uczyliśmy się dużo. Korzystaliśmy z jakichś podręczników, czasami wykonywaliśmy pracę samotnie, to znaczy w parach lub samotnie. No i też tak wyglądały te **lekcje**.*

Wspólne spędzanie czasu i wesoła atmosfera pozostawiły w pamięci mojej rozmówczynie najtrwalszy ślad. Lekcje stwarzały również wiele okazji do nauki, uczniowie korzystali z podręczników, pracowali w parach lub w pojedynkę. Zajęcia te zatem przebiegały w bardzo niezróżnicowany sposób, ponieważ w tej narracji nie pojawia się już żadna inna alternatywna metoda prowadzenia lekcji religii.

Edukacja religijna w ujęciu mojej rozmówczynie nierozłącznie kojarzona jest ze szkołą: [DZ.2.E.LUT]: *Tak, i jeszcze oczywiście **edukacja religijna** to jest oczywiście szkoła. **I to też jest takie fajne, że tam nie mamy książek, że właśnie w taki bardziej luźny, luźne tematy i luźny wątek.** Też właśnie kojarzy mi się to z salą z materiałami, bo tam w naszej sali wiszą różne obrazy czy jakieś wersety, czy różne inne rzeczy, też właśnie pianino. Czy też kojarzy mi się to z ostatnią lekcją, bo zawsze religia na ostatniej lekcji. No i właśnie też co, to jest **luźna atmosfera**. [...] Słuchanie naszego zdania, rozmowa z nami, podejmowanie różnych tematów, czasami kontrowersyjnych, ale myślę, że ważnych w tym aspekcie, a nie tylko rzeczy, które trzeba się wyuczyć. [...] **możemy się wypowiedzieć swobodnie na dany temat i nie musimy się bać, że ktoś nas skrytykuje. Mamy właśnie wolną wolę w tym.** I też dobrze dogadujemy się, i to też jest myślę, ważny aspekt tego, całej tej lekcji. Też właśnie z tym tematem kojarzą mi się też materiały, jakie służą do tego żebyśmy się mogli zagłębiać w tym temacie. I to właśnie są jakieś instrumenty, czy właśnie też jakieś filmiki na YouTube. [...] Też właśnie jakieś płytki DVD, czy jakieś filmy tematyczne, które dotyczą tego tematu.*

Zajęcia z religii odbywały się zawsze na ostatniej lekcji w sali wyposażonej w materiały pomocnicze, obrazy, wersety biblijne oraz pianino. Zgłębianie danej tematyki wspierane było ponadto prezentacją filmów na YouTube lub z wykorzystaniem płyt DVD. W narracji tej dominuje podkreślenie faktu, że na lekcjach nie korzystano z książek a podejmowano luźne tematy/wątki i panowała luźna atmosfera. Styl ten spotkał się z ogromną aprobatą uczennicy, jak również fakt, że zostało wysłuchane zdanie młodzieży. Nauczyciel rozmawiał z uczniami, podejmował różną tematykę, także kontrowersyjną, realizował nie tylko te tematy, które były przewidziane przez program nauczania. Młodzież

miała możliwość swobodnego wypowiedzania się na dany temat, bez obawy, że zostanie skrytykowana. Każdy uczestnik lekcji miał wolną wolę w tym, czy zabierze głos w rozmowie, a w tej kwestii istniało wspólne porozumienie z nauczycielem. Uczennica podkreśliła, że jest to ważny aspekt lekcji religii.

Dla tej rozmówczyni przyjazna okazała się forma standardowej lekcji, aczkolwiek potencjalnie każdy otrzymał możliwość przygotowania tematu:

[DZ.7.K.LUT]: *Myślę, że bardziej w takich można powiedzieć luźnych formatach typu wyjścia czy film. No bo jednak wiadomo jakaś **forma** taka **standardowej lekcji**, **myślę, że jest przyjemna dla każdego**, **ale jakoś tak wyjść z tematem to nie, no bo na razie myślę, że robimy takie tematy, które mi odpowiadają, są interesujące**. I no nie wiem, na razie jakoś tak nie wyszłam z inicjatywą, żeby omówić jakiś dany temat, chociaż właśnie **pan nam dał taką możliwość**, że jakby ktoś chciał coś omówić, no to żeby powiedzieć, no to wtedy tam sobie o tym pogadamy. [...] Też fajne jest na lekcjach religii to, że są takie luźne lekcje, że nie ma jakiejś tam wiadomo czegoś takiego jak kartkówki, sprawdziany, **jest taka luźna rozmowa, dyskusja, wymiana zdań**. Właśnie na lekcjach religii to jest myślę, że **bardzo kształcące, sztuka dyskusji, wymiany zdań, też umiejętność słuchania innych i zrozumienia dokładnie tego co powiedzieli**, nie tam wybieranie co nam się podoba, co nie. **Myślę, że to jest bardzo dobrze kształcone na lekcjach religii**, no bo jednak głównie się rozmawia. Tak, więc ta **umiejętność słuchania innych, mówienia też tak, żeby inni nas słuchali, rozumieli co mamy na myśli**.*

Uczennica nie zaproponowała jeszcze tematyki, ponieważ zagadnienia omawiane na lekcjach są interesujące. Podkreśliła również, że zajęcia przebiegały formę luźnej rozmowy, dyskusji, wymiany zdań. Zdaniem rozmówczyni, właśnie podczas lekcji religii, bardzo dobrze kształcona była nauka wypowiedzania się, sztuka dyskusowania oraz nabywanie umiejętności słuchania wypowiedzi innych. Ważne było również to, aby uczyć się wypowiadać w sposób zrozumiały dla słuchaczy. Młodzież zatem podczas lekcji przede wszystkim wybierała możliwości kształcenia swoich umiejętności komunikacyjnych.

W tej narracji rozmówczyni podkreśliła, że chętnie uczestniczyła w lekcjach religii ze względu na przekazywane w zrozumiały sposób wartości:

[DZ.4.J.LUT]: *No to moje doświadczenia na **lekcjach religii** są takie, że ja bardzo lubię przychodzić na **lekcje religii**, bo uważam, że wartości, które są przedstawione na przykład właśnie w Piśmie Świętym, są przedstawione dla nas w taki łatwy do zrozumienia dla nas sposób, są przez nauczycieli religii bardzo fajnie opisywane, dla nas po prostu takie łatwe sposoby do zrozumienia. Na przykład, że wiąże się to też czasem z jakimiś gramami albo filmami,*

co jest po prostu dla nas dodatkowo przyjemne jak również wartościowe. Dowiadujemy się tak wspaniałych rzeczy, które sami nawet po przeczytaniu nie mielibyśmy jak odkryć, bo po prostu nam nie pozwala nawet jeszcze nasza świadomość na rozwinięcie takich fajnych terminów albo jakiś właśnie wartości. I nauczyciele są na tyle bardzo pomocni na tych lekcjach, że pozwalają nam wytłumaczyć takie rzeczy niezrozumiałe dla nas. [...] właśnie na przykład też taka dyskusja na lekcjach, to jest bardzo ważne na tych **lekcjach religii**, przynajmniej u mnie w szkole, które doświadczałam z różnymi nauczycielami mogliśmy dyskutować na różne tematy i to jest ważne.

Zawarte w Piśmie Świętym treści niosą wartości, które były przekazywane przez nauczycieli przedmiotu w sposób pozwalający na ich zrozumienie. Przekaz wzmocniony był poprzez prezentację wartościowych filmów lub wspierany poprzez uczestnictwo młodzieży w grach. Stosowane przez katechetów metody aktywizujące, w ocenie uczennicy, były przyjemne, a równocześnie wartościowe. Podczas lekcji uczestnicy zajęć dowiadywali się tego, czego po samodzielnej lekturze Pisma Świętego nie byłiby w stanie odkryć. Zdaniem rozmówczyni w percepcji omawianych treści bardzo istotna była rola nauczyciela, gdyż w świadomości uczniów nie istnieją jeszcze określone terminy albo wartości. Nauczyciel był zatem bardzo potrzebny na lekcjach, aby przekazać i wytłumaczyć to, co było niezrozumiałe. Młodzież brała czynny udział w dyskusjach tematycznych prowadzonych na lekcjach religii.

Dla tej uczennicy wartość lekcjom religii nadawała przede wszystkim dyskusja:
[DZ.5.D.LUT]: Czasami oglądamy jakieś filmy, które mi się podobają, albo na przykład jakieś tam kazanie, które tak opowiada znaną mi historię, ale pod innym kątem, i pewnie bym go nie widziała, gdyby nie było na **religii**, więc czasami faktycznie to się przydaje. No i doceniam to, że jakby teraz lekcje wyglądają tak, że my dyskutujemy. I bardzo mi się nie podoba, jeśli ktoś próbuje wpoić swój punkt widzenia, ale jeśli to jest na zasadzie dyskusji i każdy szanuje jakby poglądy innego, to jest ok. [...] Na pewno czuję się lepiej mogąc, będąc świadoma, że mogę coś takiego powiedzieć bez jakby bycia ocenianą. No bo trudno jest tak traktować w sumie **religie** jako przedmiot taki normalny, bo nie wiem jak, to mnie śmieszy właśnie, **jak można dać ocenę za wyznanie czy brak wyznania**. No, ale właśnie jeśli chodzi o takie dyskutowanie to fajnie, że **każde zdanie jest brane pod uwagę**. [...] No po prostu na pewno **lekcje religii** to nie jest takie miejsce gdzie ja..., **to jest główne moje miejsce jakby bycia z Bogiem**, bo po prostu nie czuję aż takiej wspólnoty z ludźmi ze szkoły jeśli chodzi o wyznanie, bo jak mówiłam, są tu różne wyznania i tak dalej, więc trudniej jest tworzyć takie, taką atmosferę.

Podczas lekcji młodzież czasami oglądała filmy bądź kazania przekazujące jakąś historię. Zdaniem rozmówczynie pozwalało to spojrzeć na dany temat pod innym kątem, otwierając uczniom perspektywę poznawczą zagadnienia. Jednak najbardziej cenne okazały się dyskusje, przede wszystkim ze względu na to, że w atmosferze wzajemnego szacunku każdy mógł przedstawić swoje poglądy, a zarazem poznać stanowisko innej osoby. Ponadto zdanie każdego uczestnika rozmowy zostało uwzględnione. Wiedząc, że udział w dyskusji nie zostanie oceniony, uczennica brała udział w wymianie myśli i prezentowała swój punkt widzenia. Zdecydowanie jednak nie aprobowała oceniania z przedmiotu, gdyż dla niej lekcje religii były głównym miejscem spotykania się z Bogiem.

Narratorka postrzegała lekcje religii zarówno jako okazję do poznawania zdania innych, jak i możliwość wymiany własnych przemyśleń:

[DZ.8.E.LUT]: [...] właśnie tak samo na religii jednak ksiądz ma swoje rozważania, ludzie, którzy się tam wypowiadają, dokładnie też mają swoje rozważania. I mam wrażenie, że na religii właśnie wymieniamy się takimi rozważaniami, opiniami. [...] Ale jest też po prostu takie, na religiach czasami się siedzi, rozmawia właśnie o problemach, o samych tych na przykład lekcjach zdalnych głównie gadamy teraz, rozmawiamy o tym. Tak jakby no, jest to taka po prostu rozmowa i, i też taka nauka, jak rozmawiać z innymi ludźmi, jak postrzegać ich. [...] Ja wszystkim polecam ogólnie naukę takiej religii, ogólnie edukacji religijnej, niekoniecznie z takiej strony teoretycznej, ale też praktycznej.

Podczas lekcji swoje rozważania/przemyślenia przedstawiał nauczyciel, ale swoimi opiniami wymieniali się również ci uczniowie, którzy chcieli wypowiedzieć się na forum. Lekcje religii były niejako platformą do prowadzenia przez młodzież rozmów na nurtujące ich w danym czasie problemy. Jednym z nich była długo trwająca nauka zdalna. Uczennica podkreśliła znaczenie rozmowy, jako ważną metodę edukacji i wzajemnego komunikowania się, której również trzeba się nauczyć. Edukacja religijna była zatem okazją do praktycznej nauki wymiany myśli.

W kolejnym wywiadzie nie dostrzegłam przykładów aktywnego udziału uczniów w lekcji. W relacji mojej rozmówczynie pojawiała się bowiem aprobata przebiegu zajęć:

[DZ.10.J.LUT]: Teraz na lekcjach za bardzo nie gramy na gitarze, no bo też nauczyciel nie gra, mało kto z nas właściwie. [...] Właściwie zawsze mi się najbardziej podobały jakieś takie tematy, gdzie właśnie na początku była jakaś piosenka, może coś bardziej takiego z naszych czasów, a później było odniesienie do Biblii, i właśnie do takiego codziennego życia. I to jakoś tak zawsze najbardziej przemawiało, też z tą muzyką właśnie tak. Albo jakiś filmik, coś takiego i później jakieś właśnie odniesienie do Biblii i podsumowanie takie.

Uczennica zdefiniowała jednak, jakie lekcje najbardziej się jej podobają. Chociaż obecny nauczyciel ani nikt z uczestników nie grał na gitarze, mile widziana była piosenka rozpoczynająca spotkanie. Następnie miało miejsce odniesienie do Biblii, jak również do życia codziennego. Jeżeli był wyświetlany film, także nawiązywano do Pisma Świętego oraz podsumowywano temat.

W relacji tej uczennicy lekcje religii przebiegały według stałego schematu:

[DZ.11.B.LUT]: *Em..., jakby **religia** polegała jakby na przeczytaniu i potem jakimś ćwiczeniom do tego, czy zrozumieliśmy tekst. Na przykład tam było jakiś tam na lekcji tekst z Biblii.*

Młodzież czytała na przykład jakiś tekst biblijny i w oparciu o niego wykonywała ćwiczenia mające wykazać, czy jego treść została właściwie rozumiana.

W tym wywiadzie religia w szkole zdefiniowana została jako przedmiot, na którym przekazywana jest wiedza:

[DZ.13.S.PR]: *A **religia**, która była w szkole, w szkole jest dla mnie tylko takim powiedzmy dodatkiem, ewentualnym uzupełnieniem i spojrzeniem na Boga i na chrześcijaństwo, szczerze mówiąc, z trochę bardziej teoretycznej strony. Ponieważ w związku z tym, że to są grupy gdzie po prostu są różni ludzie, to nie uczymy się tam tak jakby praktycznego powiedzmy życia z Bogiem, bycia z Bogiem, ale uczymy się bardziej z tej strony teoretycznej. Więc ona, tak jakby **ta wiedza uzupełniała właśnie mój taki zakres od tej strony teoretycznej.***

Edukacja religijna miała tutaj charakter podawczy, ze strony teoretycznej uzupełniała w jakimś stopniu wiedzę rozmówczyni i jej spojrzenie na Boga oraz na chrześcijaństwo. Zdaniem uczennicy nie kształciła jednak praktycznego życia z Bogiem, ponieważ w lekcjach uczestniczyły różne osoby.

W ujęciu tej uczennicy lekcje religii posiadały przestrzeń do zaangażowania się:

[DZ.14.H.LUT]: *No zaangażować się zawsze można, bo można pytania zadawać, można się... po prostu odpowiadać nawet na pytania nauczyciela, albo nie wiem, czasami jak coś nam nauczyciel o czymś opowiada i nam coś najdzie na myśl związane z tematem, możemy się wtrącić i coś powiedzieć. Zawsze można też spytać się nauczyciela: Czy można jakąś prezentację zrobić na jakiś temat, który nas na przykład też ciekawi w tym zakresie. I to też tak jest przyjemnie wtedy bo, bo nie jest to na siłę robione i jest to takie od serca, no.*

W tej narracji rozmówczyni wskazała na potencjalne możliwości uczniów do czynnego wzięcia udziału w lekcjach. Uczestnicy spotkań zawsze mieli możliwość zadawania pytań, udzielania odpowiedzi na pytania postawione przez nauczyciela czy też wtrącenia własnych spostrzeżeń podczas, gdy katecheta o czymś mówił. Młodzież miała również

możliwość przygotowania prezentacji na wybrany, interesujący kogoś temat. Zdaniem uczennicy samodzielne dokonanie wyboru interesującej tematyki rzeczywiście angażuje ucznia, ponieważ wypływa z jego zainteresowań i wolnej woli.

Podmiotowe zaangażowanie uczniów w lekcje religii w szkołach ponadpodstawowych jest bardzo indywidualne:

[DZ.9.S.LUT]: *Dla mnie, osoby wierzącej i nawróconej, jest to taka dodatkowa, dodatkowa możliwość na pogłębienie tej **relacji**. [...] A na **lekcjach religii** spotykasz osoby, które na przykład nie są wierzące, albo nie wierzą jakby, może chodzą do kościoła, ale nie widzą jakby sensu tego dalej. I to jest taka dobra możliwość, przynajmniej teraz w **liceum**, że to jest świetne może do tego, żeby rozmawiać, prowadzić jakiś dialog, wymieniać się poglądami, próbować może przekonać też do pewnych jakby twoich wartości, twojej, jakby twojego wyznania i twojej wiary. Bo wydaje mi się, że teraz to jest tak, taki ostatni moment dla nas, osób wierzących w naszej klasie, że już tak długo się znamy, to możemy z sobą rozmawiać na takie tematy poważniejsze, że to już nie jesteśmy w podstawówce, gdzie nam trzeba coś wykładać, już te historie powinniśmy znać, te wersy też już część powinniśmy kojarzyć. Więc wszyscy wiedzą mniej więcej o co chodzi, znają Biblię, przynajmniej jakąś tam część, więc teraz jest czas, przynajmniej w **liceum**, takie jest moje zdanie, na jakies rozmowy, na jakies takie rozważania, żebyśmy poznali jakby swoje patrzenie na różne, różne sprawy..., żeby też móc czerpać z siebie nawzajem na przykład i jakies wzorce, żeby też móc się dzielić z tym, co się wie, co się, co się ma, co samemu się dostało od kogoś. Więc myślę, że to też mamy taką cenną wartość, że... na pewno nie chciałabym opuszczać tych **lekcji religii**, ponieważ tutaj jest możliwość zaangażowania kogoś w pracę na, na rzecz parafii, na przykład czy swojego zboru. Bo, u nas przynajmniej są lekcje religii obowiązkowe, więc każdy musi przyjść, więc można coś powiedzieć, można coś zachęcić, jak jest, co się dzieje na parafiach, jakies może spotkanie młodzieżowe czy jakies nabożeństwo młodzieżowe, można o tym powiedzieć, może ktoś się zainteresuje, może ktoś przyjdzie. Więc to też jest takie ważne. [...] No i ja wiem, że niestety na **lekcjach religii**, teraz już w **liceum**, czy w gimnazjum się nie śpiewa, bo ja bym chciała do tego wrócić bardzo chętnie, ale **choć jakoś podzielić jakimiś piosenkami, jakimiś nowymi naszymi odkryciami, to też się zdarzało**.*

W narracji tej rozmówczyni podkreśliła ważność spotkań z rówieśnikami podczas lekcji religii. Na zajęciach w liceum spotykają się osoby młode o różnej dojrzałości duchowej. Uczennica udzielająca wywiadu, o wyraźnie ukształtowanej tożsamości chrześcijańskiej, wykazała chęć indywidualnego zaangażowania się w lekcje. Ważne dla niej byłoby prowadzenie rozmów, nawiązanie dialogu, wymiana poglądów, poruszanie podczas lekcji

religii poważniejszych tematów. Bardzo istotne, zdaniem rozmówczyni, byłoby poznawanie perspektyw patrzenia innych młodych osób na różne sprawy, wspólne dzielenie się wiedzą i czerpanie wzorców od innych. Wola dzielenia się własnymi odkryciami w sferze muzycznej oraz chęć poznawania muzycznych zainteresowań innych, towarzyszyły uczennicy również w liceum.

W przeprowadzonych przeze mnie wywiadach młodzież nie tylko opisała przebieg lekcji religii, ale przedstawiła również swój krytyczny punkt widzenia dotyczący sposobu nauczania religii w szkole:

[CH.15.L.LUT]: *Bo na pewno pamiętam, że na **lekcji religii** zawsze to lubiłem, że jest całkiem sporo teorii, w sensie, jest całkiem sporo teorii, na przykład jak działa Kościół. Miałem wycieczki po kościele, wiedziałem jak działa mój Kościół, znam trochę historii, co było w sumie ważne, żeby funkcjonować, na przykład wiedzieć jak, z czego jest zrobione kazanie, kiedy wstawać, znaczy nie kazanie, ogólnie nabożeństwo, jak wstawać, co zaśpiewać, dlaczego to robić. Ale jednak w sumie na tych **lekcjach religii** trochę brakowało mi czegoś takiego jak, nie wiem praktyki, w sumie nie wiem, takie... [...] (...) tak ogólnie bycia chrześcijaninem. [...] W sumie rozumiem to w ten sposób, że... może nie praca w grupach, ale nigdy... w sumie, nie wiem, zastanawiając się uznałem, że w sumie fajnym przykładem byłoby tak, że nigdy nie wyszedłem na lekcji religii, żeby na przykład komuś pomóc albo uczestniczyć w jakiejś akcji, to byłoby takie fajne przeżycie zrobić coś takiego na **lekcji religii**, żeby po prostu w akcji miłości komuś pomóc, na przykład wyjść na ulicę i pomagać przez godzinę. Nigdzie jakiejś takiej praktyki nie miałem, tylko samą suchą teorię. [...] W sumie, tego nas uczą zawsze w Kościele, ale... zazwyczaj to jest sucho powiedziane na kazaniu albo na **lekcji religii**. Bądź miły dla tego, kochaj rodziców, ale w sumie nigdy nie praktykowałem tego na **lekcji religii**, czy nie pomagałem nikomu. [...] Sucho powiedziane, hmm..., bardziej może jako tak typową teorię, którą trzeba powiedzieć, a nie, nie wykonać. No i w sumie jeśli chodzi o taką teorię to... tyle. W sumie też zauważyłem na **lekcjach religii**, że nie..., że odstaję od rówieśników, ale każdy jest na innym poziomie. W sumie trochę mi zawsze to przeszkadzało, że niektórzy mają jakąś wiedzę, niektórzy wiedzą coś, a niektórzy nie wiedzą nic. I zawsze to było ciężko zgrać na tych lekcjach.*

W tej rozmowie uczeń docenił teoretyczne podstawy, które przekazywane były podczas lekcji religii, wskazał jednak na brak ich praktycznego zastosowania podczas zajęć. Przekazywana wiedza teoretyczna okazała się ważna dla mojego rozmówcy, dobrze bowiem, jego zdaniem, znać historię Kościoła, wiedzieć, jak zbudowane jest nabożeństwo, jak się zachować w kościele, kiedy, co i dlaczego należy śpiewać. Jednak uczeń położył nacisk na

znaczenie praktycznego zastosowania wiedzy nabytej na lekcjach w życiu codziennym. Oczekiwałyby, aby na lekcjach religii uczestniczyć w akcji, w której młodzież mogłaby nieść pomoc osobom potrzebującym. Zgłosił deficyt pragmatycznego wymiaru chrześcijaństwa, stwarzania uczniom możliwości przeniesienia wartości duchowych z klasy szkolnej na ulicę miasta.

W następującej narracji lekcja określona została natomiast mianem zmarnowanego czasu, ponieważ przedstawiane tam treści nie wnoszą niczego nowego do zasobu wiedzy ucznia:

[CH.3.P.LUT]: *No to, **lekcja religii** po prostu była dla mnie, takim troszeczkę czasem zmarnowanym, jeśli mogę tak powiedzieć. To przychodziłem na tą lekcję, i wiedziałem, że będziemy gadali albo o czymś, a... co wiem, i co jest po prostu oczywiste, i jest po prostu no, no czymś o czym się mówi na samym początku, jak się w ogóle dołącza, gdzieś tam, do jakiejś grupy ludzi wierzących, [...] albo były po prostu **nudne takie teorie**, które, które po prostu, no w pewnym sensie nie są tak, przynajmniej w moim odczuciu, tak bardzo mi potrzebne. [...] Ja, no od momentu, w którym gdzieś tam, no w którym się nawróciłem, no to jednak pytania, które są, to nie są pytania związane z tym jak to wygląda w innych kościołach, [...] A **lekcje religii**, ja na lekcjach religii, po prostu czegoś czego mi brakuje, no to jest właśnie takiego czegoś, takiego kierowania kimś, w sensie osoby, która szuka gdzieś, **bo ma jakieś pytania, na przykład co do Biblii**. Wiadomo, że jakby na tych lekcjach religii też tak nie można, bo są ludzie, którzy są niewierzący, i to też by po prostu w żaden sposób ich nie przyciągnęło do Kościoła. Ale jednak, **no brakuje mi właśnie takiego czegoś, że na przykład jest jakieś, mamy jakieś konkretne pytanie, no i w pewnym sensie, w taki realny sposób, nie jestem właśnie w stanie znaleźć odpowiedzi na nią na lekcji religii na przykład.***

Przekazywane podczas lekcji religii teorie stanowiły jedynie powtarzanie wcześniej poznanych treści, co w odbiorze licealisty rzutowało na pejoratywny odbiór całej lekcji. Ponowne omawianie tych samych zagadnień było nudne i nie odpowiadało potrzebom duchowym i poznawczym mojego rozmówcy. Poszukiwał on bowiem odpowiedzi na pytania nurtujące go obecnie, niestety nie mógł uzyskać ich podczas lekcji.

Kolejny rozmówca również wskazał na niedosyt związany z brakiem odpowiedzi na nurtujące go pytania oraz dyskusji na interesujące go zagadnienia:

[CH.15.L.LUT]: *W sumie bardzo mnie też, **najbardziej smuci mnie a propos dyskusowania na lekcji religii** czy bardzo brakuje, że religia jest tematem tam na religii. No nikt jakby nigdy nie mówi o Bogu stricte poza katechetką. No nie ma czegoś takiego, nie ma jakiejś dyskusji. **Bardzo mnie to irytuje po prostu, że jest, są tematy tabu, albo wymijanie, jak już ktoś pyta***

*to... (...) [...] **O! Brakuje mi czasem dyskusji.** Nie mówię, że to są jakieś takie wyniosłe tematy, ale na przykład nowoczesne... czy teorie, czy teorie różne, wielkiego wybuchu albo też, albo ewolucji, w sumie warto o tym czasem podyskutować nie tylko na lekcji biologii, ale też na **lekcji religii** jak na to widzi nasz Kościół. [...] Czuję się trochę w nich osamotniony... choć nieraz moje zdanie pokrywa się z moimi znajomymi, że **czasem te lekcje po prostu mają fajną, fajny mają potencjał, mają genialny potencjał, ale są zmarnowane przez... realia w jakich są.** Ale czuję się osamotniony trochę w mojej opinii.*

Oczekiwania ucznia względem lekcji religii dotyczyły zarówno przekazywanych treści, jak i stosowanych przez katechetkę metod edukacyjnych. W rozmowie wielokrotnie podkreślił, że brakowało mu dyskusji na frapujące go tematy, między innymi ważnej dla niego rozmowy o Bogu, dyskusji na temat teorii ewolucji czy wielkiego wybuchu. Ogólnie lekcje, zdaniem ucznia, mają ogromny/genialny potencjał, nie mniej jednak nie zostaje on wykorzystany i w rezultacie zajęcia były dla niego zmarnowanym czasem.

Potrzeba rozmowy i udziału w dyskusji na aktualne a zarazem interesujące młodzież tematy została wyeksponowana także w tym wywiadzie:

[CH.6.M.LUT]: *Myszę, że **lekcje religii to są głównie takie trochę schematy i nie ma tam często, znaczy teraz już więcej, ale wcześniej nie odczuwałem, żeby było tam miejsce na jakieś luźniejsze dyskusje, o tym co nas interesuje.** Tylko właśnie książka, temat, historia biblijna, koniec. Nie uważam, żeby to był dobry sposób. [...] Myszę, że rozmowa na tematy aktualne, które są dla nas interesujące. [...] Znaczącej bardziej chodzi mi o to, żeby po prostu nie było takiego schematu, że jest historia biblijna, co tam się wydarzyło, jakiś werset i koniec, bo to jakby teoretycznie znamy ze szkółki, znamy jakieś tam czytania na różne konkursy typu Sola Scriptura, i powtarzanie tego na lekcji kolejny raz, moim zdaniem **nic nie wnosi.** [...] **Na zasadzie luźnej rozmowy, dyskusji na tematy, które po prostu sami proponujemy.***

Uczeń zapamiętał lekcje religii jako spotkania przebiegające według określonego schematu, na których głównie korzystano z książek, przedstawiano kolejny temat, omawiano wybraną historię biblijną i uczono się wersetu. Z perspektywy licealisty nie był to dobry sposób na edukację religijną. Ponadto powtarzanie znanych treści po raz kolejny nie pogłębiło wiedzy słuchacza. Zauważył jednak, że obecnie na lekcjach pojawiło się więcej możliwości i miejsca na luźne rozmowy czy dyskusje na zaproponowane przez młodzież tematy.

Młodzież biorąca udział w lekcjach religii doceniła możliwość edukacji religijnej w szkole, jednak nie zgadza się z obligatoryjnym uczestnictwem młodzieży w zajęciach:

[DZ.4.J.LUT]: *Dobrze, to ja dziękuję też, że mogę zostać wysłuchana w takiej ważnej sprawie. I może zacznę od tego, że **ja jestem bardzo wdzięczna za to, że mamy takie***

*możliwości edukacji religijnej w szkole. Mimo to muszę tutaj od razu dodać tak mój pogląd na ten temat, że w żadnej szkole nie powinny one być obowiązkowe, ponieważ uważam, że jest to przywilej – wiara – a nie obowiązek. I oczywiście możemy zachęcać ludzi do wiary, głosić wiarę, i to jest nawet wymagane od nas jako chrześcijan, ale uważam, że każdy ma prawo do własnego wyboru. Dlatego **nie powinna być narzucana**, ponieważ może być w ten sposób nie zachętą wręcz, może odrzucać niektórych.*

Rozmówczyni oceniła, że osobiście czuje się wdzięczna za to, iż może kontynuować swoją edukację religijną w liceum. Uważa jednak, że te szczególne lekcje, w których udział związany jest z wiarą, nie powinny być obowiązkowe. Każdemu człowiekowi przysługuje bowiem prawo wyboru i sam powinien decydować o tym, czy chce brać udział w lekcjach religii czy też nie. Zauważyła również, iż narzucanie takiego obowiązku może przynosić skutek wręcz odwrotny. Nie jest ono zachęcające dla młodzieży, a może niektórych nawet odrzucać od biernego udziału w lekcji.

Kolejny głos wskazujący na to, że religia w szkole nie powinna być obligatoryjna:
[DZ.12.A.LUT]: *Ale jeszcze bym powiedziała tak, że **religia powinna być nie takim musem, żeby uczniowie nie czuli, że to jest jakiś ich obowiązek, że muszą tam chodzić, tylko żeby oni tam chodzili faktycznie, bo chcą. Żeby te lekcje były dla nich czymś wartościowym, czymś na co chcą chodzić, żeby faktycznie coś z tego wynosili, żeby to nie był dla nich taki tylko obowiązek, oceny i tak dalej.***

Uczniowie nie powinni uczęszczać na lekcje religii z poczucia obowiązku. Udział w zajęciach, zdaniem rozmówczyni, winien wynikać z wolnej woli i osobistej potrzeby poszukiwania czegoś wartościowego przez młodego człowieka. Bowiem jedynie osobiste zainteresowanie przekazywanymi treściami skutkuje nabywaniem wiedzy i nie jest związane tylko ze zdobywaniem ocen.

Znaczenie dobrowolności udziału w lekcjach religii podkreśliła również moja następna rozmówczyni:

[DZ.14.H.LUT]: *Mhmm, myślę, że mają znaczenie, ale też nie jakieś duże, bo często to jest tak, że... Inaczej, moim zdaniem **lekcje religii** powinny być tak jakby tak dobrowolne, żeby młodzież, dzieci, chodziła na nie po prostu z własnej woli, ponieważ też więcej z tych lekcji wyciągną, bo będą chciały po prostu o tym wszystkim słuchać, a **jak się przymusza często właśnie młodzież, dzieci do chodzenia na lekcje religii**, to potem wygląda to jak wygląda, no i wszyscy mają gdzieś to, co ktoś nam mówi, albo próbuje nam wytłumaczyć. I to nie jest za dobre.*

W tej narracji uczennica zakomunikowała, że lekcje religii miały dla niej znaczenie, ale było ono nieduże. Wyraziła stanowisko, że zarówno młodzież, jak i dzieci powinny uczestniczyć w zajęciach z własnej woli. Naturalną konsekwencją dobrowolnego udziału byłaby ich większa uważność, a zatem i większa percepcja przekazywanej i objaśnianej wiedzy. Natomiast jeżeli dzieci czy młodzież zostają zmuszone do chodzenia na lekcje, lekceważą prezentowane treści, jak i starania nauczyciela. Reasumując, rozmówczynie nie postrzegała tych okoliczności edukacji religijnej jako dobre.

Podobne spostrzeżenia i wnioski wyraził uczeń w następnym wywiadzie:

[CH.15.L.LUT]: *O lekcjach religii? Pierwszą rzeczą, na którą wczoraj zwróciłem uwagę, zastanawiając się, jest fakt, że one są obowiązkowe. No i to jest minus niestety największy i najgorszy minus z tego, bo kto przyjdzie do Jezusa z przymusu. No, chyba nikt, chyba nie ma takiej siły, więc **fakt, że jesteśmy zmuszeni do tej religii jest straszny** zwłaszcza, że widać, że niektórzy po prostu chodzą no za karę, rozwalając lekcje, albo po prostu są zagubieni, nie wykluczam tego, ale... ciężko się czuć na takiej religii, której... znaczy **na lekcji religii w sumie nie czuje się tej społeczności**. [...] Ludzi po prostu, którzy... są aktywni, którzy chcą przeżyć coś, czegoś się dowiedzieć, czegoś się nauczyć, a nie po prostu od dzwonka do dzwonka przeżyć czterdzieści pięć minut, bo jest taka lekcja. I w sumie takie najważniejsze rzeczy, które myślałem o lekcji religii, jako takiej utopijnej lekcji, to jest, można się czegoś dowiedzieć, zadać jakieś pytania, być w społeczności i śpiewać. Ale czy zawsze to jest wykonane? No prawie chyba nigdy nie jest. No niestety, muszę powiedzieć, że takie są moje przemyślenia, że **rzadko można było podyskutować na jakiś temat, albo... po prostu opowiedzieć o czymś**. Bo te lekcje były... no... rozwalane, albo nie czuć było w niej społeczności. Widać, że ludzie tam nie chodzili, bo chcieli, tylko bo jest to obowiązek, bo jest to w szkole. I w sumie też **jednym z minusów większych, jakie zauważyłem w szkole jest to, że jest, są na niej oceny**. I tym bardziej zawsze śmiesz ocena za wiarę. Jakby na to spojrzeć głębiej, że ocena za coś, co się umie z suchej teorii jest ok, **choć samo stricte ocenianie z religii jest bezsensowne**.*

Skojarzenia ucznia związane z lekcjami religii wniosły do całokształtu postrzegania edukacji religijnej w głównej mierze konotację pejoratywną. Wynikała ona z faktu istniejącego w tej szkole obowiązku uczęszczania na lekcje. Zdaniem mojego rozmówcy narzucony z góry przymus był czymś wysoce negatywnym, ponieważ przyniósł odwrotny do zamierzonego skutek. W klasie mojego rozmówcy byli uczniowie, którzy naprawdę niechętnie uczestniczyli w lekcji i szczególnie intensywnie przeszkadzali w jej przebiegu. Młodzież była niezainteresowana przekazywanymi treściami, uczestniczyła w zajęciach tylko

i wyłącznie ze względu na narzucony w szkole przymus. Nie było atmosfery społeczności, rozumianej jako grupy osób, która chciałaby dowiedzieć się czegoś więcej w proponowanej dziedzinie, nauczyć się czegoś nowego poprzez aktywny udział w spotkaniu. Zdaniem ucznia, rzadko lekcja przebiegała w sposób, w jaki sam chciałby w niej uczestniczyć, biorąc udział w dyskusjach czy opowiadając po prostu o czymś. Z perspektywy rozmówcy lekcja, na której można by zadawać pytania, dowiedzieć się czegoś więcej, razem pośpiewać i tworzyć społeczność była utopią. Krytyczne stanowisko zajął uczeń również w kwestii oceniania z przedmiotu, nie do przyjęcia jest bowiem ocenianie wiary młodego człowieka. Choć ocena za wiedzę teoretyczną była zasadna, to ogólnie ocenianie na lekcjach religii jest pozbawione sensu.

Również w tej narracji rozmówca wielokrotnie wyraził swój negatywny stosunek do oceniania z przedmiotu, jakim jest religia:

[CH.6.M.LUT]: *No tak jak mówiłem, po prostu **lekcja religii** moim zdaniem, jeśli już ma być w szkole, to powinna być **na zasadzie luźnej rozmowy, bez ocen**, co też często się jeszcze, ma miejsce, **ocenianie religii, to jest moim zdaniem po prostu niemądre**, bo każdy może wierzyć w to co chce, mamy wolność wyznania. Więc jeżeli **religia** ma być w szkołach, to tylko właśnie na zasadzie rozmowy, dyskusji na temat, na tematy, które mogą po prostu, one mogą wyniknąć w czasie lekcji, [...] Ogólnie nie sądzę, żeby **lekcje religii** w szkołach były jakimś idealnym pomysłem. **Szkoła, myślę, że powinna zostać świecka, tak jak państwo powinno być świeckie, ale, a religia powinna być dla tych, którzy chcą, na przykład w parafii. I żeby to już nie było, najgorszym, moim zdaniem, pomysłem jest ocenianie religii.** To nie ma żadnego sensu i myślę, że największą wartość ma to wtedy, kiedy ludzie chcą, spotykają się [...] na przykład po lekcjach tak, dla tych, którzy chcą i rzeczywiście mają chęć i o tym rozmawiać. O tym, to znaczy o tych tematach, które sami sobie wymyślą, albo po postu ksiądz na przykład, zrobi jakiś temat, albo ktoś przygotowuje temat.*

Krytyka względem stawiania ocen z religii wiązana była z nieadekwatnością oceniania wiary, tym bardziej, że człowiek ma prawo do wolności wyznania. Uczeń był zdania, że lekcje religii nie powinny odbywać się w szkole, ponieważ szkoła jest instytucją świecką. Jeżeli jednak nauka religii odbywa się w szkołach, spotkania winny przybierać formę rozmowy, dyskusji na tematy, które wynikają w trakcie lekcji. Najwłaściwszym miejscem nauczania religii jest parafia i tylko dla tych, którzy są zainteresowani edukacją religijną, wówczas lekcje/spotkania mają największą wartość. Młodzież może dobrowolnie spotykać się po lekcjach, aby rozmawiać na zaproponowane i samodzielnie przygotowane tematy lub też opracowane przez księdza.

Zdaniem tej osoby edukacja religijna powinna mieć miejsce w szkole, jednak związany z nią przymus dyskwalifikuje jej potencjał:

[DZ.13.S.PR]: *Co do mnie i do mojej edukacji religijnej w szkole, a także poza, myślę, że edukacja religijna w szkole na pewno ma wpływ, a przynajmniej powinna mieć wpływ na życie uczniów, ale niestety wydaje mi się, że z powodu na przymus, który jest z góry narzucony, tak, jakby wielu uczniów to też odrzuca od razu, bo oni od razu sobie dyskwalifikują, powiedzmy, już na starcie zamykają swoje serce, bo od razu kojarzy się tu wszystkim tak jakby z przymusem, tak. Plus lekcje, które zazwyczaj są wciskane na jakąś dodatkową i ostatnią godzinę, też nie są powiedzmy, najbardziej jakieś pełne i obfite pod względem merytorycznym, pod względem podejścia do uczniów, pod względem problemów. Bo też zróżnicowanie w klasach jakie jest, tak, na różnicę na temat różnych poglądów..., jest tak jakby..., na pewno nie jest to łatwe, aby, aby przekazać tak jakby te wartości, które tak naprawdę powinno się przekazywać. Ale..., ale myślę, że na pewno jest to lepiej, aby one były, niż aby ich nie było. [...] Ponieważ ludzie mają w ogóle okazję w jakikolwiek sposób spotkać się z Bogiem. Spotkać się z Bogiem, spotkać się z tym, kim On jest. Czasami też po prostu pierwszy raz w życiu tak naprawdę o Nim usłyszeć. (...) Więc uważam, że powinny być.*

W wywiadzie tym rozmówczyni wyraziła swoją aprobatę względem edukacji religijnej mającej miejsce w szkole czy poza szkołą. Jednakże wielu uczniów w klasie, którzy uczęszczali na obowiązkowe lekcje religii, odrzucali je, ponieważ kojarzyły im się z przymusem. Dodatkową trudnością było to, że lekcje odbywały się na ostatniej godzinie, nie były interesujące, bogate zarówno pod względem treści, jak i nie zachęcały podejściem prowadzącego do młodzieży i jej problemów. Duże zróżnicowanie poglądów uczniów stało jakby w opozycji do wartości przekazywanych podczas lekcji. W przekonaniu mojej rozmówczyni były jednak ważne, gdyż stwarzały możliwość poznania Boga, poznania kim On jest. Niejednokrotnie lekcje religii były jedyną okazją, aby ktoś usłyszał o Bogu, dlatego też powinny być w szkole.

Również ta uczennica zwróciła uwagę na niekorzystną porę odbywania się lekcji religii:

[DZ.1.M.LUT]: *W szkole jest trochę ciężiej, no bo w naszej szkole to tak mało jest też tych lekcji religii. W poniedziałki na dziewiątej lekcji i to już jest trochę ciężko się skupić. No, ale też lubię te lekcje. No tylko, że też **nie za dużo się da zrobić o tej godzinie**. I żałuję, że w sumie tak jest, [...] **choć moim zdaniem i tak te lekcje są ciekawe**.*

W tej narracji uczennica zwróciła uwagę na niekorzystną porę zajęć z religii. Lekcje odbywały się na dziewiątej godzinie i była to dosyć późna pora na efektywną pracę. Jednak pomimo tego, że już nie potrafiła się skupić, uważa, że lekcje religii były ciekawe.

W opinii kolejnego rozmówcy także pojawiło się afirmatywne stanowisko względem edukacji religijnej/biblijnej:

[CH.22.C.LUT]: **Edukacja religijna**, czyli właściwie **edukacja biblijna** – jest ona właśnie ważna dla współczesnego świata, również dla Europy. [...] Właśnie ze względu na to, że niby Europa chrześcijańska, ale właśnie z Zachodu są właśnie te, w cudzysłowie, trendy, żeby właśnie od tego Pana Boga odchodzić. Dlatego dobrze by było, żeby właśnie ta **edukacja religijna**, żeby się jak najwięcej osób w nią angażowało, żeby ona była różnorodna, żeby każdy mógł znaleźć coś dla siebie, żeby to nie były jakieś takie utarte schematy, ale **żeby każdy też mógł coś wnieść, coś nowego dodać**. Stworzyć, że tak powiem, więcej wyboru dla innych, żeby pracować na tym samym Słowie Bożym, ale w różny sposób, **by każdy mógł mieć jakiś taki wybór**, na jakie spotkania chce chodzić, w jaki sposób to Słowo jest przekazywane, prawda.

Zdaniem ucznia edukacja biblijna jest ważna dla współczesnego świata. Zauważył, że w Europie, która uważana jest za chrześcijańską, odchodzi się od Boga. Godne polecenia byłoby więc, aby w edukację religijną, a właściwie biblijną zaangażowało się jak najwięcej osób, które mogłyby wnieść od siebie coś nowego. Lekcje/spotkania nie byłyby zatem oparte tylko o utarte schematy. Edukacja ta powinna być także różnorodna, niosąca ofertę dla każdego słuchacza/uczestnika. Możliwość wyboru sposobu studiowania Bożego Słowa powinna być jakby zasadą w tej edukacji.

W niniejszym wywiadzie uczeń wyraził swój pozytywny stosunek do lekcji religii:

[CH.22.C.LUT]: **Lekcje religii**, ja może na razie o **liceum** powiem. Mamy je z takim panem XXX, bardzo fajny jest nauczyciel, [...] Od razu tak jakby na pierwszym spotkaniu nasz nauczyciel właśnie powiedział, że on nie będzie nam robił żadnych sprawdzianów ani kartkówek. Dzięki temu też **lekcje religii** to nie są takie stresujące, że musimy coś umieć, tak w takim sensie, że będziemy to zdawać, jakoś pisać, że możemy dostać złą ocenę. [...] Nie, tutaj każdy ma wybór, znaczy do osiemnastego roku życia to rodzice podpisują, ale raczej większość osób po prostu rozmawia z rodzicami, mówi czy chce, czy nie chce i potem właśnie o tym decydują, ale **nie są obowiązkowe**. Natomiast tak jak właśnie mówiłem wcześniej, nie mamy przynajmniej na naszej **religii** właśnie, nie mamy żadnych prac na ocenę. Dlatego właśnie nie musimy się stresować, **to właśnie tak takie przyjemne spotkania, na których możemy komfortowo porozmawiać, podzielić się również doświadczeniami**.

Lekcje religii w tym liceum były zajęciami fakultatywnymi. Młodzież miała zatem możliwość wolnego wyboru, a uczestnictwo było wynikiem wspólnego uzgodnienia rodziców i uczniów. Ogólnie lekcje postrzegane były przez moją rozmówcę jako przyjemne spotkania. Wynikało to z postawy nauczyciela, który nie wymagał przygotowywania się młodzieży do kartkówki czy sprawdzianów. Nie było więc poczucia zagrożenia w związku z niepożądaną oceną. Innymi słowy ocena z religii nie była źródłem stresu dla uczestników spotkania. Lekcje charakteryzowała przyjemna atmosfera, możliwość prowadzenia komfortowych rozmów, wymiany zdań czy osobistych doświadczeń.

Optymistyczne nastawienie względem edukacji religijnej w szkole wybrzmiewało także w tej rozmowie:

[DZ.2.E.LUT]: *A jakie emocje mi się kojarzą z **edukacją religijną**, to na pewno jest **radość**, że mogę właśnie na nią chodzić. Jest to taka wyjątkowa lekcja, na którą nawet się czeka przez cały dzień. [...] Bo jest taka bardziej **luźna**, **nikt nas nie ocenia z tego, co mówimy, jak się zachowujemy**, i tak dalej oraz też **możemy się spotkać po prostu z całą naszą grupą**. Też emocje, jakie mi się kojarzą to jest **ciekawość**, czyli właśnie jakieś nowe rzeczy, o których możemy się dowiedzieć. No i też właśnie **zainteresowanie tematem** czy tematami jakie są poruszane. A także czasami **zdziwienie**, bo niektóre rzeczy są dla mnie nowe i zaskakujące. [...] Najbardziej chyba podobają mi się **piosenki albo luźne dyskusje**, wtedy to właśnie każdy może się, może **wypowiedzieć** i jest to fajna forma.*

Rozmówczyni chętnie uczestniczyła w lekcjach religii, ponieważ w jej odczuciu była to wyjątkowa lekcja, na którą czekała przez cały dzień. Wyraziła swoje aprobatywne emocje, a była to radość z tego, że mogła na takie lekcje uczęszczać, była to również ciekawość towarzysząca poznawaniu nowych treści przekazywanych podczas lekcji. Uczennica była także zainteresowana tematyką poruszaną na tych spotkaniach, pojawiające się zdziwienie i zaskoczenie wskazały, że aktywnie słuchała. Również angażowała się w tworzenie lekcji, śpiewała, brała udział w dyskusjach. Podkreśliła, że każdy uczestnik miał możliwość swobodnej wypowiedzi nie krępowanej strachem o ocenę za pogląd/zdanie, jak również nie towarzyszyły młodzieży obawy dotyczące oceny za zachowanie. Lekcje religii miały więc charakter przyjaznych dla uczniów spotkań.

W tym przypadku lekcje religii przyniosły słuchaczce pomoc psychologiczną:

[DZ.8.E.LUT]: *To, tak ogólnie mówiąc, to ja traktuję **lekcje religii** jako taką, można powiedzieć, taką pomoc psychologiczną nawet. Bo jednak **człowiek się zmagają z różnymi problemami**, i z różnymi takimi, **zadaje sobie wiele pytań**, na które nie zna odpowiedzi, i po prostu **szuka tych odpowiedzi**, i nie jest w stanie ich znaleźć, nawet czasami w Biblii.*

Uczennica podkreśliła, że młody człowiek zмага się z różnorodnymi problemami, zadaje sobie także wiele pytań, na które sam wielokrotnie nie potrafi udzielić odpowiedzi. Poszukując ich samodzielnie w Piśmie Świętym nieraz skazany jest na porażkę. Na lekcjach religii w szkole istniała więc możliwość zadawania osobistych pytań i otrzymywania na nie odpowiedzi, które niosły realną pomoc potrzebującym duchowego wsparcia.

Następna rozmówczyni ceniła sobie filmy oraz piosenki prezentowane na lekcjach religii:

[DZ.14.H.LUT]: ***Do mnie i tak najbardziej przemawiają te wszystkie filmy albo piosenki, z tych takich, na przykład na lekcji. Bo ostatnio na lekcjach coraz częściej na koniec lekcji po prostu mamy jakąś puszczone piosenkę religijną, która właśnie tam oddaje, że tak powiem cześć Bogu. Ci ludzie co tam śpiewają, i to jest taka forma modlitwy u nas. Eee..., i **moim zdaniem to trafia, bo często jak się wslucha w ten tekst, to po prostu słycać wszystkie te słowa, jak to jest ten, że trzeba wierzyć w tego, w sensie, że Bóg jest dobry dla nas, że On chce dla nas jak najlepiej i tak dalej. I to czasami tak do mnie trafi, jeszcze jak zawsze, jak to jest w formie piosenki, bo moim zdaniem piosenki najbardziej trafiają do ludzi... [...] ponieważ teraz większość moim zdaniem ludzi słucha tych piosenek i jakby można się z nimi utożsamić, na przykład z sytuacjami, które opowiada ta piosenka. Eee, i też tak samo mmm... osoby, które śpiewają, oddają emocje w słowach, w swoim głosie, oddają po prostu emocje, które chcą przekazać i to tak trafia zazwyczaj właśnie w ludzi w dzisiejszych czasach. [...] no i one bardzo dobrze na mnie wpływają, bo właśnie po przesłuchaniu takiej piosenki, od razu jakby polepsza mi się i humor, i od razu takie moje myślenie się zmienia, że może rzeczywiście ten Bóg i tak dalej, bo no oczywiście są chwilę zwątpienia, jak się posłucha taką piosenkę, to ona jakoś tak przywraca to wszystko, i jest tak... [...] Jest tak, że jakby widzimy, że jednak rzeczywiście może On istnieje, On jest dobry, On nam pomaga, że daje znaki, i że tak po prostu jakoś więcej zauważamy, że tak powiem.*****

W narracji tej uczennicy największą wartość edukacyjną na lekcjach religii miały piosenki, w które młodzież mogła się wsluchać pod koniec zajęć. Coraz częściej odtwarzane piosenki stanowiły formę modlitwy, a równocześnie, zdaniem rozmówczyni, najbardziej do młodzieży przemawiały. Ponieważ teksty zawierały treści, z którymi młodzi ludzie mogli się utożsamić, a także oddawały emocje, dlatego też były uważniej słuchane. Niosły przesłanie o Bogu, inspirowały do wiary w Niego czy też oddziaływały na wewnętrzne samopoczucie.

Konkluzje

Edukacja religijna prowadzona w placówkach oświatowych na wszystkich etapach rozwoju dziecka i młodego człowieka otwiera się na potrzeby intelektualne i duchowe kształtujących się osobowości⁷⁰³. Rozmawiająca ze mną młodzież podkreśliła udział osoby nauczyciela w tworzeniu przestrzeni dla rozwoju podmiotowości uczniów. Już w przedszkolu lekcje religii mogą mieć ogromne znaczenie dla pobudzania u dziecka jego podmiotowej aktywności. Rozwój ten jest uwarunkowany podmiotowym traktowaniem małego człowieka przez nauczycielkę lub nauczyciela. Nauczyciele, którzy śpiewają i grają na gitarze, zachęcają a zarazem pobudzają dzieci do śpiewu. Ilustrując opowiadane historie biblijne, wzbudzają ciekawość i wyobraźnię u uczniów. Nauczyciel zadając pytania, wyzwala u małych słuchaczy chęć odpowiedzi. Młodzież dostrzegła również, że cechy charakteru nauczycielek/nauczycieli przedmiotu mają dla dzieci znaczenie w ich podmiotowym zaangażowaniu się w zajęcia. Ważne było dla nich, aby uczący wiedzieli jak pracować z dziećmi, w jaki sposób rozmawiać z nimi czy też jak je motywować do aktywności. Grzegorz Godawa zaznacza, że „refleksyjny i kreatywny nauczyciel stwarza zaplecze dla działań, których celem jest podniesienie poziomu kształcenia”⁷⁰⁴. Pedagog winien wiedzieć jak konstruować określone sytuacje aksjologiczno-edukacyjne „w celu uczenia wartości oraz wychowywania do wartości”⁷⁰⁵ w trakcie lekcji religii. Traktowanie ucznia jako drugiego człowieka, a zarazem partnera sytuacji edukacyjnej, „wyraża akceptację jego osoby i stawianie go wyżej niż wszystkie jego wytwory”⁷⁰⁶.

Drugi etap edukacji mający miejsce w szkole podstawowej, przedstawiony został przez moich rozmówców w sposób bardziej zróżnicowany. Niektórzy ten okres omówili bardzo skrótowo, ponieważ był on zbyt odległy, aby móc dokładniej o nim opowiedzieć. Lekcje religii były kojarzone z rekwizytami, obrazkami, zaangażowaniem dzieci w układanie obrazkowych historyjek bądź z oglądaniem animowanych filmów, wspierających edukację biblijną dzieci. Najbardziej angażującym był jednak wspólny śpiew, doświadczany jako czas wychwalania Boga, ale również piękne melodie z filmów, które wzbudzały zamiłowanie uczącego się podmiotu do muzyki. Przygotowywane przez nauczycielki szkolne jasełka stwarzały uczniom możliwość twórczego i muzycznego udziału dzieci w świątecznym przedstawieniu, a zarazem rozwoju swojego indywidualnego potencjału. Natomiast osobiste

⁷⁰³ E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci...*, cyt. wyd., s. 20-32.

⁷⁰⁴ G. Godawa: *Aksjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli szkoły skoncentrowanej na uczniach*. <https://www.researchgate.net/publication/318504155> (11.05.2024).

⁷⁰⁵ E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci...*, cyt. wyd., s. 25.

⁷⁰⁶ Godawa G.: *Szkola skoncentrowana na uczniu a afirmacja pądokracji*. W: J. Siewiora (red.): *Szkola i jej etyczne wyzwania*. Wydawnictwo BIBLOS, Tarnów 2015, s. 40.

zaangażowanie w proces dydaktyczny nastąpiło dopiero po upływie jakiegoś okresu czasu. Samodzielne pogłębianie wiedzy przez uczniów poprzez zastanawianie się nad poznanymi treściami, autorefleksja, a także chęć samopoznania i autoedukacji dzieci w okresie późnego dzieciństwa prowadzą już do życia w odpowiedzialności za swoje postawy i postępowanie w życiu codziennym. Nie bez znaczenia, również na tym etapie edukacji, okazała się osoba oraz osobowość nauczycielki/nauczyciela. Pozytywne emocje związane z lekcjami religii motywowały dzieci do uczestniczenia w zajęciach. Jednak z upływem lat religia nabrała bardziej pejoratywnych walorów. Lekcje przez wielu uczniów były postrzegane jako wymóg wynikający z przymusu, kojarzyły z pracą w książce, dużą ilością kartkówek i sprawdzianów. Podobnie stosowane przez niektórych nauczycieli rygorystyczne ocenianie wyuczonych na pamięć modlitw czy piosenek nie służyło upodmiotowieniu procesu dydaktycznego, a zatem i podmiotowości ucznia. Niekiedy motywację do indywidualnej nauki stanowiła osobista chęć zaliczenia na najlepszy stopień. Krytyczne stanowisko dotyczyło również przekazywania przez nauczycieli podczas zajęć z edukacji religijnej teorii *ex cathedra*⁷⁰⁷, gdy dla kształtującej się podmiotowości ucznia jednak niezwykle istotne byłoby samodzielne wypracowanie własnego poglądu na podstawie indywidualnego studium tekstu Pisma Świętego czy innych źródeł. Pojawiła się potrzeba samodzielnego dochodzenia do znaczeń, sensów i wartości.

O swoim dodatkowym zaangażowaniu w edukację biblijną w szkole podstawowej mówiło pięcioro, spośród dwudziestu czterech rozmówców. Uczennice i uczniowie zachęceni przez nauczycieli religii do wzięcia udziału w Ogólnopolskim Konkursie Biblijnym „Sola Scriptura” oraz w Międzynarodowym Ekumenicznym Konkursie Wiedzy Biblijnej „Jonasz”, uczestniczyli niejednokrotnie w kilku edycjach. Przygotowanie do konkursu obligowało ich do samodzielnego czytania wyznaczonych fragmentów Biblii. Dobrowolna edukacja biblijna przeniosła się zatem z budynku szkolnego do domu zainteresowanych tekstem Pisma Świętego. Kilkuletnia indywidualna nauka pozwoliła dzieciom zgłębić wiedzę biblijną, stała się pobudką do samodzielnego czytania i poznawania Biblii oraz wiele wniosła do ich życia.

Lekcje religii w gimnazjum zapamiętane zostały po części jako okres pejoratywny, po części jako okres pozytywny. Niekorzystna ocena edukacji religijnej pojawiła się w kilku wypowiedziach, w których rozmówczynie/rozmówcy wspominają naukę w gimnazjum jako okres naznaczony licznymi kartkówkami oraz sprawdzianami weryfikującymi przyswojoną wiedzę. Zmiana nastawienia do przedmiotu rozpoczęła się w niektórych przypadkach wraz ze

⁷⁰⁷ T. Grabowska: *Uczeń w drodze do doświadczenia podmiotowości. Konteksty – Oblicza – Rzeczywistość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018, s. 8.

zmianą nauczyciela, który nie kładł nacisku na zrealizowanie programu, ale lekcje prowadził ciekawie. Nauczyciel nawiązywał rozmowę z uczniami, był otwarty na poznawanie kwestii nurtujących młodzież, gotowy do udzielenia odpowiedzi na spontaniczne pytania uczniów. Uczniowie zatem kreując przebieg lekcji, przyswajali sobie przekazywaną przez nauczyciela, ale interesującą ich wiedzę. W ocenie młodzieży bardzo przydatne okazały się w gimnazjum te lekcje, które prowadzone były przez samych uczniów w oparciu o samodzielnie przygotowywane prezentacje. Atrakcyjność spotkań wynikała również z zaangażowania nauczyciela, który grał na gitarze, a równocześnie zachęcał uczennice i uczniów do śpiewu czy aktywizował osoby grające na gitarze lub na pianinie do współtworzenia lekcji. Zdarzało się, że młodzież sama prezentowała nowe piosenki/nowe odkrycia.

Edukacja religijna w szkołach ponadpodstawowych w ocenie rozmawiającej ze mną młodzieży również przyjmowała różne oblicza. Ponownie znaczącą rolę odegrała tutaj osoba nauczyciela/nauczycielki. Uczniowie wskazali na wyraźną różnicę w odbiorze lekcji religii, która przebiegała według utartych powtarzających się stale schematów, prowadzonych przez jednego katechetę, a jakością lekcji otwartej na potrzeby i zainteresowania ucznia, które moderował inny nauczyciel przedmiotu. W perspektywie licealisty korzystanie podczas lekcji jedynie z podręczników, zapoznanie się uczniów z kolejnym tematem, a potem omawianie wybranej historii biblijnej oraz uczenie się wersetów nie jest dobrym sposobem na edukację religijną. Ponadto powtarzanie znanych treści czy teorii po raz kolejny nie pogłębia wiedzy słuchacza. Ponowne omawianie tych samych zagadnień nie odpowiada potrzebom duchowym i poznawczym młodych rozmówców, ponieważ młodzież poszukuje odpowiedzi na pytania nurtujące ją obecnie. Choć dla niektórych przekazywana wiedza teoretyczna jest ważna, to jednak młodzież ta kładła nacisk na znaczenie praktycznego zastosowania nabytej wiedzy w życiu codziennym. Oczekiwała doświadczenia w ramach lekcji religii pragmatycznego wymiaru chrześcijaństwa w postaci różnych akcji pomocowych i ewangelizacyjnych, a tym samym przeniesienia wartości duchowych z klasy szkolnej na ulicę miasta.

Młodzi rozmówcy komunikowali również jak ważna jest dla nich rozmowa na frapujące ich obecnie tematy oraz otwarta postawa nauczyciela/nauczycielki. Uczniowie angażowali się czynnie w lekcje, gdy mogli poruszać interesujące ich zagadnienia i zadawać prowadzącemu pytania, gdy otrzymywali możliwość dyskusji w grupach i na forum klasy. Pozytywny odbiór lekcji wynikał z możliwości udziału młodzieży w tworzeniu programu nauczania oraz procesu dydaktycznego. Kiedy to nauczyciel ustalał z uczniami, o czym chcieliby w danym roku edukacji rozmawiać, czego się dowiedzieć, co ich faktycznie interesuje. Rozmówcy podawali przykłady swojej aktywności podczas lekcji, gdy sami

przygotowywali na zajęcia prezentacje, quizy, gry albo inne dodatkowe materiały. Zaangażowani w opracowywanie wybranego tematu uczniowie samodzielnie wyszukiwali informacje, a równocześnie zapoznawali się z daną tematyką i ją zgłębiali. Indywidualna praca ucznia, zdaniem kilku rozmówców, bardzo go rozwija, uczy dokonywania wyborów dotyczących adekwatności i istotności treści, równocześnie uczy odpowiedzialności za to, jak rzetelnie zostaną dobrane treści. Doskonali także organizację własnej pracy oraz ćwiczy systematyczność w jej wykonywaniu. Uczniowie przede wszystkim cenili dyskusję, która stanowiła bazę do poznawania punktów widzenia oraz opinii innych uczestników lekcji. W centrum tych narracji znalazła się osoba nauczyciela katechety, który albo był skoncentrowany na przekazywaniu wychowankom zaplanowanej w programie wiedzy bądź otwierał się na intelektualne, duchowe i podmiotowe potrzeby uczniów.

O ile otwarta postawa prowadzącego zajęcia znalazła duże uznanie wśród młodych rozmówców, o tyle fakt obowiązkowego uczestniczenia w lekcjach oceniony został jako nieprzystawalny do tego rodzaju edukacji. Wielu narratorów mówiło o nieadekwatności oceniania z przedmiotu, który łączy się z osobistą, niepodlegającą ocenie, wiarą młodego człowieka.

5.2. Edukacja religijna/biblijna poza placówkami oświatowymi

Edukacja religijna/biblijna w doświadczeniach młodzieży, która zdecydowała się na rozmowę ze mną, była w największej mierze wiązana z Kościołem, do którego przynależą oraz z różnorodnymi ofertami spotkań dla dzieci i młodzieży mającymi miejsce w kościołach, salach parafialnych, zborowych, jak również poza nimi, w formie ewangelizacji, konferencji, półkolonii czy obozów. Oprócz spotkań w/lub przy kościele aż dziewięciu rozmówców, jako miejsce swojej edukacji religijnej/biblijnej w okresie wczesnego i późnego dzieciństwa a także w okresie młodzieńczym, wskazało dom rodzinny oraz rodzinę. Rozmawiająca ze mną młodzież, w wielu przypadkach, podkreśliła, że ich edukacja religijna i edukacja biblijna rozpoczęła się już od najmłodszych lat, ponieważ pochodzą z rodziny i żyją w wierzącej rodzinie chrześcijańskiej. Rozmówcy moi czerpali zatem wzorce od najstarszych członków swoich rodzin, wśród których wymieniają dziadków, babcie, prababcie a potem ojców oraz matki. W Kościołach/zborach zaś pierwowzorem chrześcijańskich postaw byli doświadczeni starsi członkowie społeczności. Fundament domowej edukacji biblijnej stanowiło Pismo Święte, czytane i studiowane podczas wieczornych społeczności w gronie rodziny, ale także inne pomoce dostosowane do wieku i percepcji dzieci.

Spośród dwudziestu czterech rozmówców aż połowa brała udział w szkółce niedzielnej i korzystała z edukacji religijnej/biblijnej dla dzieci w swoim Kościele. W wywiadach młodzież przede wszystkim przedstawiła jak i w jaki sposób przebiegały niedzielne zajęcia. Dla pięciu narratorów nauka Bożego Słowa oraz chrześcijańskich wartości podczas nauczania niedzielnego stała się fundamentem wiary w Boga i zaszczepiła w ich życie biblijne wzorce postępowania. Zdaniem rozmówców dzieci biorące udział w szkółce niedzielnej mają możliwość odkrycia swojej wartości, nadto otrzymują podstawy do określenia swojej tożsamości oraz są inspirowane do poszukiwania swojej drogi życia. Niedzielną edukacją biblijną, jak podkreślili w swoich wypowiedziach uczennice i uczniowie, rozwija duchowość dziecka, a także kształtuje praktyczne zastosowanie uczonych prawd.

Inną formą edukacji, pogłębiającej i rozwijającej muzyczną wrażliwość oraz indywidualne talenty dzieci i młodzieży były chórki dziecięce, chóry, zespoły muzyczne i śpiewacze. O swoim muzycznym zaangażowaniu opowiedziało mi aż siedmiu moich rozmówców, którzy w swoim indywidualnym podmiotowym rozwoju podjęli się wyzwania, aby doskonalić umiejętność gry na wybranym instrumencie, kontynuować rozwój potencjału wokalnego czy nawet stworzyć własny zespół. Ponadto młodzi ludzie, rozwijając swoją kreatywność, podejmowali się tworzenia własnego repertuaru, aranżacji muzycznych, przygotowania programu muzyczno-wokalnego na różne okazje związane z życiem Kościoła.

Wśród ofert i możliwości edukacji religijnej/biblijnej rozmówcy moi wymienili spotkania dla młodzieży, gromadzące raz w tygodniu w salach parafialnych/zborowych młodych ludzi w określonej grupie wiekowej. Aż dziewiętnaście osób brało udział w dobrowolnych spotkaniach, korzystało z tej edukacyjnej przestrzeni, rozwijając się duchowo i osobowo w obszarach swoich indywidualnych potencjalności. Ponadto młodzież, która poszukiwała form edukacji religijnej/biblijnej również poza placówkami oświatowymi, uczestniczyła czynnie i biernie w różnych wydarzeniach organizowanych przez swój Kościół. Piętnastu rozmówców opowiedziało o swojej edukacji oraz swoim zaangażowaniu w trakcie trwania różnego typu zjazdów, spotkań ewangelizacyjnych, konferencji, obozów letnich aranżowanych przez dany Kościół oraz organizacje misyjne. Młodzi ludzie w swoich narracjach ujęli również wątek czasowy, niejednokrotnie podając, że w pozaszkolnej edukacji religijnej/biblijnej uczestniczyli już od wielu lat. Analizę i interpretację wypowiedzi moich narratorów dotyczących poszczególnych obszarów pozaszkolnej edukacji religijnej zamieściłam w poniższych pięciu podrozdziałach.

5.2.1. Znaczenie domu rodzinnego i rodziny w edukacji religijnej/biblijnej

Rodzina jest podstawowym i naturalnym elementem społeczeństwa, i jak podkreśla J. Mariański, „jest grupą społeczną o istotnym znaczeniu w zakresie wychowania⁷⁰⁸”. Dom rodzinny i rodzina oraz ich niezwykle bogactwo i wieloaspektowość oddziaływań⁷⁰⁹ zostały wskazane aż przez dziewięciu rozmówców jako miejsce edukacji religijnej/biblijnej dziecka i młodego człowieka. Rozmawiająca ze mną młodzież podkreśliła, że przyszła na świat w wierzącej rodzinie chrześcijańskiej. Edukacja religijna i edukacja biblijna rozpoczęła się zatem już od najmłodszych lat. Dzieci, a potem młodzi ludzie czerpali z wzorców, które na drodze dialogu osobowego przekazywali rodzinie najstarsi ich członkowie⁷¹⁰. Rozmówcy wśród osób znaczących wymienili swoich dziadków, babcie, prababcie oraz ojców i matki, a w swoich zborach – świadectwa wiary i przykłady postaw ludzi starszych. Fundament domowej edukacji biblijnej stanowiło Słowo Boże zapisane w Piśmie Świętym, czytane i studiowane podczas wieczornych społeczności w gronie rodziny. Młodzież doceniła troskę i poświęcenie rodziców oraz ich codzienne zaangażowanie w przekazywanie prawd biblijnych w sposób zrozumiały dla dziecka czy młodego człowieka. Rozmowy towarzyszące edukacji wzmocniały w umysłach młodych ludzi przekaz Biblii, ich wiarę w Boga, przekazywały biblijne wartości, kształtowały chrześcijańskie postawy i sposób patrzenia na świat.

Edukacja religijna/biblijna dla wielu moich rozmówców miała swoje początki już w domu rodzinnym:

[CH.21.K.KZ]: A... *jeszcze drugim takim miejscem był dom, bo zawsze, codziennie z rodzicami, no i z całą rodziną mieliśmy, i mamy dalej, cały czas, w moim przypadku już osiemnaście lat (@), wieczorne społeczności. Właśnie siadamy razem, mamy jakies tam właśnie krótkie rozważania z Biblii, jakies tam... z takich też materiałów bardziej dla młodzieży, dla dzieci, bo też mam dużo młodsze siostry. Także tam się wszystko łączy też, i jak przeczytamy, to też się potem wspólnie razem modlimy, każdy z rodziny. I też mamy taki czas, żeby też pogadać w sumie chwilę. Także też jakby to jest takie drugie miejsce, gdzie moja edukacja biblijna miała, i w sumie dalej ma miejsce, bo dalej, dalej mamy te wieczorne społeczności.*

⁷⁰⁸ J. Mariański: *Godność ludzka i wychowanie progodnościowe...*, cyt. wyd., s. 164.

⁷⁰⁹ M.M. Urlińska: *Szkola polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej w Rydze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007, s. 328.

⁷¹⁰ G. Godawa: *Wartości w rodzinie zaczerpnięte od dzieci*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 39(2), s. 63-67.

W tej narracji mój rozmówca podkreślił znaczenie domu rodzinnego dla edukacji biblijnej dziecka i młodego człowieka. Edukacja ta odbywała się codziennie podczas wieczornych społeczności. Cała rodzina siadała razem i rozważała Słowo Boże zapisane w Biblii. Wykorzystywane były również adekwatne do wieku uczestników materiały dla młodzieży oraz dla dzieci, ponieważ w społecznościach brały udział także młodsze siostry narratora. Po przeczytaniu i rozważeniu tekstów miała miejsce wspólna modlitwa, w której brali udział wszyscy uczestnicy społeczności wieczornej. Każdy z osobna, a równocześnie osobiście, rozmawiał z Bogiem. Edukacja biblijna w gronie rodzinnym umożliwiła zatem dziecku i młodemu człowiekowi indywidualne zaangażowanie się w przebieg spotkania, a zarazem kształtowała jego podmiotową głębię.

W rozmowie naszej uczeń zaakcentował znaczenie i wagę rodzicielskiej troski o edukację biblijną dzieci i młodzieży:

[CH.21.K.KZ]: *I... **tata** zawsze, pamiętam, on miał swoją taką grubą, tą normalną Biblię, nie, a... a ta była taka obrazkowa. [...] I też właśnie przez takie Biblie obrazkowe, pamiętam, to bardzo dużo się zapamiętywało... historii biblijnych, i się... uczyłem i moje rodzeństwo też przy okazji w sumie. A więc to było... tak najmłodsze lata. [...] I to jest też takie cudowne właśnie, że ta **moja edukacja biblijna**, która zaczęła się... kiedy byłem młody, jeszcze przez te obrazki i samo poznawanie historii, że... **i tą troskę też rodziców**, bo rodzice też mieli bardzo duży klucz [...] I to też było takie właśnie, **rola rodziców w tym bardzo duża, że przykładali taką wagę i traktowani serio wychowanie, i traktują dalej dzieci swoich... właśnie w tym podążaniu za Bogiem, i żeby to przynosiło owoc, nie. Eee, żeby to miało sens, a nie tylko było taką pustą religią żeby, żeby, żeby to odklepać, nie. [...] **Edukacja z rodzicami**. Yyy, fajne jest..., tak jak mówiłem, mieliśmy społeczności wieczorne i fajne w tym... i fajne było w tym to, że na tych społecznościach nie tylko kończyło się na przeczytaniu fragmentu i pomodleniu się, ale nasz tata właśnie, bo on też jest starszym zboru w ogóle... i też takie błogosławieństwo, że mam tatę, który naprawdę się troszczy o nas pod względem duchowym. To pamiętam, że potrafił przeczytać jakieś krótkie Słowo, a potem pół godziny wykład zrobić i to wyłożyć nam dzieciom, nie. (@) I to było takie też super, że chociaż wtedy to dla mnie w ogóle nie było super, bo trzeba było siedzieć i słuchać, ale... (@), ale to... ale teraz z tej perspektywy, są efekty i widzę, że to było super, że **tata to tłumaczył**, i że jednak jako dzieci mogliśmy zrozumieć pewne właśnie kwestie z Biblii, nie. Właśnie przez, przez naszego tatę. [...] Tak, bo od samego dziecka **rodzice** nas..., nas uczyli o Bogu, także tak można powiedzieć.***

Szczególnie wyróżniona w tej narracji została osoba ojca, który w domu spełniał rolę edukatora. Zapamiętany przez syna jako osoba z grubą Biblią, ojciec, który czytał dzieciom

Słowo Boże, jak również poświęcał czas, aby je wytłumaczyć. Doceniony jako ten, który codziennie naprawdę troszczył się o duchowe wychowanie swoich dzieci. Edukacja biblijna w domu rodzinnym mojego rozmówcy była traktowana bardzo poważnie i w naturalny sposób powiązana z wychowywaniem dzieci przez rodziców. Edukację tę ponadto cechowało nastawienie na jej sens, to znaczy na przekazanie dzieciom ważności podążania za Bogiem, tak, by rezultaty/owoce mogły być zauważalne w życiu dziecka i młodego człowieka.

Następna narracja pokazała również znaczącą rolę rodzica/ojca jako nauczyciela Bożego Słowa:

[DZ.20.L.KWCH]: *Ja swoją **edukację biblijną** to zaczęłam już od najmłodszych lat [...] Moi rodzice byli już w Kościele Wolnych Chrześcijan tutaj w XXX. A kolejną taką isierką samej **edukacji** były **wieczorne rodzinne społeczności z rodzicami**, podczas których, też **tata** zazwyczaj, rozważał nam to Słowo. Pamiętam, że zawsze czytaliśmy po ileś tam wersetów. No to był bardzo dobry czas, że mogliśmy spędzić go rodzinnie, z Bogiem. Myślę, że też nas to tak spajało ze sobą, wspólna modlitwa, to, co myślę, że były, były bardzo cenne.*

Uczennica podkreśliła, iż wieczorne rodzinne społeczności z rodzicami, prowadzone przede wszystkim przez tatę, stanowiły element domowej edukacji biblijnej. Rozważanie Bożego Słowa poprzedzone było czytaniem jakiegoś fragmentu z Biblii. Rozmówczyni wskazuje, że czas wspólnej modlitwy, był cennym czasem spędzonym z Bogiem, który też spajał całą rodzinę.

Także ten rozmówca podkreślił, że jego edukacja biblijna rozpoczęła się już od najmłodszych lat, ponieważ jego rodzina/rodzice podążali za Bogiem:

[CH.17.A.KWCH]: *Jeżeli chodzi o **edukację biblijną**, no to moje doświadczenia rozpoczęły się już od samego początku, bo **urodziłem się w rodzinie, która podążała za Panem**, a więc ja już od najmłodszych lat byłem nauczony i uczony wszystkich rzeczy związanych z **Bożym Słowem**, ale też przede wszystkim takich praktycznych rzeczy, jak właśnie modlitwa, czytanie Słowa, jak postawa względem Pana, bo to jest najważniejsze, a też w efekcie względem innych.*

Nauka Bożego Słowa, od tak zwanego samego początku, nie skupiała się jedynie na poznawaniu biblijnych treści, ale związana była także z przekazywaniem tego, co jest związane z praktycznym życiem chrześcijańskim. Uczeń wymienił tu modlitwę, czytanie Słowa/Biblii, najważniejsze było jednak nauczenie się postawy względem Pana – Boga. Rezultaty tej nauki winny być widoczne również w życiu codziennym i odzwierciedlać się w postawach względem innych.

Wśród wzorów postaw i autorytetów rozmówca wymienił swojego dziadka i swoją babcię, ale także inne starsze osoby ze zboru:

[CH.17.A.KWCH]: *I też, tak jeszcze mogę wspomnieć, na pewno wielkim takim... punktem czerpania jakichś wzorców byli **starsi ludzie**, którzy są wielkim autorytetem, jeżeli chodzi o podążanie za Panem, i **ludzie, którzy są nauczeni takiego prawdziwego życia z Panem w trudnych warunkach**, chociażby jak **mój dziadek, babcia** czy, czy, czy też wiele innych osób ze zboru. I to jest właśnie też takie bardzo ważne, jeżeli chodzi o moje podążanie za Panem. I to jest ważne nawet teraz. Także się ciągle staram uczyć od tych **starszych ludzi**, którzy mają niesamowite doświadczenie wieloletnie. Tak.*

Starsi ludzie, wymienieni w tej narracji, zyskali bardzo znaczące miejsce. Zarówno członkowie rodziny, jak i osoby należące do zboru stanowili dla ucznia wiarygodny i godny naśladowania autorytet. Stali się wzorem ze względu na to, że prawdziwego życia z Bogiem nauczyli się w trudach dnia codziennego. Ich wieloletnie doświadczenie stało się dla tego przedstawiciela młodego pokolenia źródłem nauki w podążaniu za Bogiem.

W tym wywiadzie rozmówczyni podkreśliła znaczenie przekazywania wiary w Boga kolejnym pokoleniom przez członków rodziny:

[DZ.8.E.LUT]: *Ja się **urodziłam w rodzinie bardzo wierzącej i moja prababcia**, która do dzisiaj po prostu jest wspianą osobą, **zawsze mi mówiła o Bogu**, zawsze mnie do szkoły zachęcała, do kościoła, po prostu była świętą osobą, jest nadal. Ona była takim fundamentem, i mam wrażenie, że dzięki temu, że **ona była tym fundamentem dla mojej babci**, później dla **mojego taty**, no i dla naszej **całej rodziny**. **Dzięki temu my mamy taki mocny fundament i faktycznie tą wiarę w Boga.***

Najstarszą osobą w rodzinie uczennicy, która mówiła o Bogu była prababcia. To ona przekazywała świadectwo wiary swojej córce, wnukowi i prawnuczce oraz całej rodzinie. Najistotniejszym efektem domowej edukacji biblijnej okazało się, jak podkreśliła moja rozmówczyni, właśnie ukształtowanie się wiary w Boga wśród poszczególnych członków czteropokoleniowej rodziny.

Następna rozmówczyni wspominała dom rodzinny, a przede wszystkim osobę dziadka, jako znaczące w jej edukacji religijnej:

[DZ.14.H.LUT]: *Hmm. Myślę, że dobrze, bo jednak, dlatego, że miałam tą **edukację religijną** od przedszkola w sumie, to coś we mnie tak zostało i też **w domu kładli duży nacisk**, zwłaszcza **mój dziadek**, bo on jest bardzo religijny i tak dalej. I właśnie coś zostało z tego, i mam jakies tam wbite w głowę wartości, i jakoś to mnie tak kształtuje, mogę tak chyba powiedzieć. No i tak.*

W rodzinie uczennicy kładziony był duży nacisk na to, by dzieci od najmłodszych lat były edukowane religijnie. Szczególnie dziadek uczennicy odgrywał tutaj znaczącą rolę wychowawcy, bowiem dbał o to, aby przekazywać rodzinie wartości. Zapamiętane przez rozmówczynię treści nadal kształtują jej osobowość.

Znaczenie wierzącej rodziny było ogromne także w kształtowaniu fundamentów wiary mojego kolejnego rozmówcy:

[CH.24.D.PR]: *Fundamenty... to jest po prostu to źródło budowane latami, że... że od małego przychodziłem do kościoła, to że **jestem w wierzącej rodzinie**, to ten fundament był budowany od małego. To właśnie mówię, że **to było to właśnie, to wychowanie po prostu w Bogu, że od małego... mówiono mi, co Bóg dla mnie chce**, były różne nawyki – jak czytanie Biblii, uwielbianie Boga i tak dalej. Myślę, że... tak nazwę..., że od małego byłem uczony jak... jak się odnajdywać w tym... w świecie duchowym bardziej, ...że dało mi też pewną świadomość i zmieniło się moje patrzenie na świat, że... jakby przestałem patrzeć na ten świat tak tylko ze strony rzeczywistej, realnej, tylko też właśnie ze względu na tą realność duchową. I..., i priorytety się też zmieniły.*

Edukacja w rodzinie od małego poprzez czytanie Biblii, przekazywanie Bożej woli względem życia człowieka, uwielbianie Boga zmieniły optykę patrzenia ucznia na świat. Postrzeganie rzeczywistości duchowej miało również wpływ na ukształtowanie się priorytetów mojego rozmówcy.

W tej narracji rozmówczyni wskazała na bezpośredni związek rozpoczęcia edukacji religijnej już od bardzo wczesnego wieku z faktem urodzenia się w rodzinie chrześcijańskiej:

[DZ.13.S.PR]: *Więc tak, moja **edukacja religijna** zaczęła się praktycznie **od bardzo wczesnego wieku**, ponieważ **urodziłam się w rodzinie chrześcijańskiej**. I od dziecka, od dziecka tak naprawdę uczęszczałam na szkółki, potem na młodzieżówki. No i oczywiście to się z tym wiązało również na religię, lekcje religii w szkole. Aczkolwiek one miały dla mnie, no szczerze mniejsze znaczenie, ponieważ były tylko raz w tygodniu, a na przykład spotkania w kościele były kilka razy w tygodniu, więc one tak jakby budowały przede wszystkim moją relację z Bogiem.*

Podkreślona została rola rodziny, która dbała o edukację religijną córki na wszystkich etapach tejże edukacji. Uczennica uczęszczała na szkółki (nabożeństwa dla dzieci), potem na spotkania młodzieżowe i kilka razy w tygodniu na inne spotkania w kościele. Same lekcje religii w szkole, na które została zapisana przez rodziców, miały jednak mniejsze znaczenie, ponieważ odbywały się tylko jeden raz w tygodniu.

Rolę rodzica/ojca w edukacji religijnej podkreślił również ten uczeń:

[CH.6.M.LUT]: *Największy wpływ na edukację religijną miały na mnie rozmowy z moim ojcem, który jest księdzem.*

Rozmówca w wywiadzie wskazał jedynie, iż największy wpływ na jego edukację religijną miał ojciec, który zajmował stanowisko duchownego.

Dla tej rozmówczynie najważniejsza w pierwszych krokach wiary okazała się mama:

[DZ.9.S.LUT]: *Więc tak, też bardzo szybko zaczęłam chodzić na szkółki niedzielne, ponieważ moja mama prowadziła szkółki, też była w tej grupie organizacyjnej. [...] To miałam taki od razu kontakt z, w ogóle z kościołem [...] I jeżeli rodzice cię przyprowadzają do kościoła, jeżeli uczestniczysz w szkółkach, i potem uczestniczysz w nabożeństwach, uczestniczysz w młodzieżówkach, chodzisz na zajęcia confirmacyjne, jesteś confirmowany, to w pewnym momencie na pewno, tak mam taką nadzieję, że każdy zrozumie po co to było i dlaczego tak to wszystko zostało pokierowane.*

Mama, która sama była nauczycielką szkółki niedzielnej, zabierała swoją córkę na nabożeństwa dla dzieci, ucząc równocześnie swoje dziecko o Bogu. Uczennica dostrzegła ponadto znaczenie roli rodziców w przyprowadzaniu dziecka do kościoła, w którym ma miejsce edukacja dzieci, młodzieży. Uczestniczenie w zajęciach szkółki, zajęciach dla confirmantów, w spotkaniach młodzieży i w nabożeństwach powinno, zdaniem rozmówczynie, zaowocować zrozumieniem w jakim celu rodzice tak właśnie kierowali swoim dzieckiem.

5.2.2. Szkołka niedzielna w edukacji religijnej/biblijnej

Szkołka niedzielna w kościołach protestanckich jest formą nabożeństwa przeznaczonego dla dzieci i odbywa się równoległe z nabożeństwem dla dorosłych. Dostosowane do wieku dzieci metody przekazu treści biblijnych wspierają ich edukację religijną/biblijną poza szkołą. W spotkaniach coniedzielnych biorą udział dzieci już od drugiego roku życia, a edukacja ta trwa do momentu przejścia dziecka czy już młodego człowieka do grupy młodzieżowej. Udział dzieci w szkółce jest dobrowolny, mogą one również towarzyszyć rodzicom podczas nabożeństwa.

Spśród dwudziestu czterech rozmówców aż połowa omówiła, bądź wymieniła szkołkę niedzielną jako formę swojej edukacji religijnej/biblijnej w okresie wczesnego i późnego dzieciństwa. Młodzież przede wszystkim opowiada o tym, jak przebiegały niedzielne zajęcia i w jaki sposób przekazywane były treści biblijne przez nauczycieli. W pięciu narracjach wyróżnione zostało, iż nauka Bożego Słowa w tym wczesnym wieku stała się dla słuchaczy fundamentem wiary w Boga i wszczepiła chrześcijańskie wzorce

postępowania. Jeden rozmówca wskazuje, że podczas edukacji niedzielnej dzieciom przekazywane są wartości, które są potrzebne człowiekowi w późniejszych etapach życia. Ponadto dzieci odkrywają swoją wartość, dowiadują się, że Bóg ma plan dla ich życia i otrzymują podstawy do samookreślenia się oraz poszukiwania swojej drogi życia. Edukacja biblijna rozwija duchowość dziecka, a także kształtuje praktyczne zastosowanie uczonych prawd czy głoszenie Ewangelii.

W tej narracji rozmówca podkreślił, że jego edukacja religijna skupiona była przede wszystkim wokół Kościoła, do którego od dziecka należał jego tata. Później, po zawarciu przez tatę związku małżeńskiego, do zboru należała również jego mama. Rodzice przyprowadzali swoje dzieci na szkółki biblijne:

[CH.21.K.KZ]: *Moja **edukacja religijna** w większości była skupiona... i była tak właśnie... kręciła się wokół Kościoła, naszego tutaj w XXX, Zielonoświątkowego XXX. No i od dziecka tak naprawdę, bo moi rodzice tam chodzą też, mój tata od dziecka chodzi do tego zboru, tak samo potem moja mama, jak się ożenili zaczęła chodzić, no i już my, jako dzieci i moje rodzeństwo, też i ja między innymi, też zaczęliśmy tutaj cały czas chodzić. I tutaj właśnie mamy, mieliśmy **szkółki biblijne**. **Szkółki** – właśnie takie nauczania historii. Pamiętam, że zawsze nauczyciele mieli ze sobą takie różne plansze, na których, z jakimś tłem, na których przypinali na przykład postacie i opowiadali nam w ten sposób historie biblijne, i to było właśnie w tej najmłodszej grupie, w grupie zero. I właśnie w ten sposób przez historie biblijne, przez to, co... jakby ci nauczyciele opowiadali o przeżyciach czy to Jezusa, czy w Starym Testamencie, czy jakieś tam... przejście przez morze Mojżesza, inne takie sprawy. Właśnie na podstawie takich ilustracji, obrazków to bardzo też zapadało w pamięć, w głowę. I to było takie fajne, że przez te historie, nam jako dziecku, nawet jeżeli jeszcze tak do końca człowiek nie były świadomy, czy w ogóle o co w tym chodzi, to te historie były po prostu fajne, bo to fajnie było przedstawione. I tak też wtedy przez to zapamiętywałem dużo. To było w najmłodszych latach właśnie pierwsze takie... **miejsce gdzie tak się właśnie uczyłem o Bogu i edukacji o Biblii**.*

Podczas szkółki nauczyciele opowiadali dzieciom historie z życia Jezusa oraz historie ze Starego Testamentu. Przekaz tych ważnych treści wzmacniany był poprzez ilustracje czy pokazywanie postaci biblijnych zamieszczanych na planszach z różnym tłem. Metoda nauki poprzez łączenie opowiadania z eksponowaniem obrazów nie tylko podobała się dzieciom, ale również wspomagała zapamiętywanie uczonych treści. Szkółki biblijne były zatem pierwszym miejscem, gdzie mój rozmówca rozpoczął edukację biblijną i uczył się o Bogu.

Najprawdopodobniej w trzecim roku życia moja rozmówczyni rozpoczęła edukację religijną, biorąc udział w zajęciach szkołki niedzielnej:

[DZ.1.M.LUT]: *No to edukacja religijna zaczęła się dość wcześnie. Miałam wówczas, nie wiem, może trzy latka, to będzie jak zaczęłam chodzić na szkołki niedzielne tutaj w XXX w Parafii Ewangelicko-Augsburskiej. No i z tego okresu w sumie niewiele pamiętam. Pamiętam fajne piosenki szkołkowe i pamiętam, że zawsze też były takie tablice, na których były takie obrazki materiałowe, które się przykleiło, i zawsze bardzo lubiliśmy się nimi bawić. Właśnie panie na coniedzielnych szkołkach opowiadały różne historie za pomocą tych obrazków.*

Ponieważ jest to bardzo odległy okres, w pamięci uczennicy zachowało się niewiele faktów. Podobnie jak wspominał poprzedni rozmówca, zapamiętała obrazki z materiału, które przyklejało się na tablice. Obrazki służyły paniom jako pomoc dydaktyczna, gdy co niedzielę opowiadały dzieciom różne historie. Dzieci bardzo lubiły bawić się nimi. Inną aktywnością angażującą dziecięcą uwagę i pozostawiającą pozytywny ślad były piosenki.

Edukacja biblijna tej osoby rozpoczęła się w szkółce również od najmłodszych lat i było to naturalną konsekwencją tego, że jej rodzice należeli już do Kościoła:

[DZ.20.L.KWCH]: *Ja swoją edukację biblijną to zaczęłam już od najmłodszych lat, ponieważ chodziłam do kościoła. Moi rodzice byli już w Kościele Wolnych Chrześcijan tutaj w XXX. Chodziłam na szkołki, które prowadziła ciocia XXX i ciocia XXX. Pamiętam, że to był bardzo fajny czas, bo było dużo historii, właśnie też dużo śpiewu, zawsze bardzo uśmiechnięte ciocie, co, co bardzo mnie zachęcało, żeby chodzić na te szkołki. Było też dużo prac plastycznych.*

Rodzice uczęszczający na nabożeństwa przyprowadzali również swoje dzieci na zajęcia biblijne dostosowane do ich percepcji. Szkołka niedzielna dla mojej rozmówczyni była miejscem bardzo pozytywnie spędzonego czasu, wypełnionego słuchaniem historii biblijnych, indywidualnie angażującym śpiewem oraz pracami plastycznymi. Zachęcające do udziału w spotkaniach były zarówno ich forma, jak również bardzo uśmiechnięte „ciocie” – osoby prowadzące nabożeństwa dla dzieci.

Systematyczny udział rodziców w nabożeństwach oraz prowadzenie szkółek niedzielnych przez mamę mojej kolejnej rozmówczyni otworzyły uczennicy przestrzeń do zaangażowania się w edukację niedzielną:

[DZ.9.S.LUT]: *Więc tak, też bardzo szybko zaczęłam chodzić na szkołki niedzielne, ponieważ moja mama prowadziła szkołki, też była w tej grupie organizacyjnej. Więc ja od takiego małego brzdąca mam takie zdjęcia, jak moi koledzy tacy duzi, szkolni, a ja taka mała z taką kartką, jakiś werset, czy coś takiego, więc też to takie fajne wspomnienia. Więc dlatego też*

bardzo szybko zaczęłam chodzić na szkółki. To miałam taki od razu kontakt z... w ogóle z kościołem [...] Więc to było normalne, że zawsze w niedzielę się chodziło do, do kościoła, my na szkółki, a rodzice do nabożeństwa. [...] I też właśnie te szkółki wyglądały tak, że zawsze osoba prowadząca się modliła, więc też to była taka fajna, fajny moment. Potem były już jakieś rozważenia, jakaś historia, zawsze z obrazkami, potem dzieci się wrywały do odpowiedzi żeby, żeby przyczepiać te obrazki na taką tablicę fajną korkową, czy taką materiałową, była taka materiałowa. [...] Też ze szkótek pamiętam dobrze, że były takie ogromne kartki papieru, właśnie z tymi, z wypisanymi tekstami tych pieśni, i moim zdaniem przez to też szybciej nauczyłam się czytać, przez te, przez te kartki. Bo jako małe dziecko się patrzyłam na te, na te, na te teksty, więc też to było... te kolorowe kartki takie zapamiętane. No i zawsze jakieś kolorowanki, potem też wszyscy siadaliśmy do wspólnego stołu, kolorowanie, pożyczanie kredek i w ogóle, patrzyliśmy jak ktoś coś zrobił, więc to też jest takie fajne przeżycie. Ogólnie mam bardzo dobre wspomnienia ze szkótek i z tego czasu. Długo też chodziłam na szkółki, bo mniej więcej do końca podstawówki.

Uczennica nie tylko była uczestnikiem niedzielnych spotkań dla dzieci, ale również od najwcześniejszych lat pomagała swojej mamie w prezentacji wersetów i innych pomocy podczas tych lekcji. W przebiegu szkoły istotna dla niej była modlitwa, przedstawiane przez osobę prowadzącą rozważania i historie z obrazkami. Aktywność dzieci wzrastała zawsze, gdy mogły przyczepić obrazki do korkowej lub materiałowej tablicy. Również nauka pieśni wspierana była wypisanymi na ogromnych kolorowych kartkach papieru tekstami. Dzieci integrowały się siadając przy stole i angażowały się w kolorowanie. Edukacja w szkółce niedzielnej trwała do końca szkoły podstawowej i wiąże się z bardzo pozytywnymi wspomnieniami.

Kolejny rozmówca również systematycznie uczestniczył w edukacji niedzielnej i wspomina szkołę jako wspaniały czas:

[CH.17.A.KWCH]: (@) *No na pewno, myślę, że to mogą być szkółki, które kiedyś bardzo mocno mnie dotyczyły, też to był wspaniały czas. Wiadomo, że wtedy jako dzieci, jako dziecko też młodsze inaczej może to przeżywałem, ale też wszelkie lekcje biblijne, czytanki, opowieści cioć i wujków, później jakieś scenki, które przed zborem przedstawialiśmy – też wielkie ubogacenie dla mnie.*

W jego pamięci pozostały prowadzone przez „ciocie” i „wujków” szczególnie cenne lekcje biblijne, poza tym wszelkie opowiadania i czytanki. Ponadto dzieci osobiście zaangażowane były w przygotowanie się oraz inscenizację wybranych treści przed całym

zbozem, co niewątpliwie wzbogacało ich edukację, ale również stwarzało możliwość poznania i rozwoju swoich indywidualnych talentów.

Niedzielną edukacją religijną w tej narracji zapamiętana została jako bardzo miły czas, który rozpoczął się dla mojej rozmówczynie najprawdopodobniej w pierwszej klasie szkoły podstawowej:

[DZ.14.H.LUT]: Z edukacją religijną. Wydaje mi się, że już wszystko powiedziałam o niej, tak przynajmniej to, co mam w pamięci. Chyba? Aaa... jeszcze były szkółki niedzielne. To było! (@) Tak, na szkółkach niedzielnych też było bardzo fajnie. No bo jednak też właśnie tam chodziło się chyba od pierwszej klasy podstawówki, chociaż też mogły chodzić dzieci młodsze oczywiście. I to w sumie bardzo fajnie wyglądało, [...] I też jakby... zaangażowanie na tych szkołkach, i właśnie znowu, im się było częściej, im się było bardziej zaangażowanym, [...] umm... były rozdawane właśnie cukierki, [...] i tam właśnie też był na początku jakieś takie, oczywiście jakaś taka opowieść z Biblii, która oczywiście była dobrze tak opowiedziana dla dzieci i potem były różne zabawy, też tak się starano tam tak przemycić coś religijnego, żeby było, [...] ale nie pamiętam już do końca. No i też na tych szkółkach jednak bardzo dużo opowiadaliśmy właśnie tych historii i tak dalej, i równocześnie też dużo śpiewaliśmy.

W centrum spotkań szkółki niedzielnej były opowieści, historie biblijne – zdaniem uczennicy „dobrze opowiedziane” – dostosowane do wieku i percepcji dzieci. Zapamiętała też różne zabawy, wspólny śpiew i to, że obecność na spotkaniach, zaangażowanie w szkołkę były nagradzane przez nauczycieli cukierkami.

Dla tej rozmówczynie szkółki nie miały większego znaczenia, ponieważ rzadko brała w nich udział:

[DZ.18.L.KZ]: Dla mnie szkółki miały średnie znaczenie, bo już od dawien dawna nie chodziłam na szkółki z różnych powodów, siedziałam też na nabożeństwie. Aczkolwiek byłam kilka razy na, na szkołkach podczas nabożeństwa. [...] Były też związane ze spotkaniami z różnymi dziećmi, można było zawsze się pośmiać, pobawić, porozmawiać, ale też ważne, ważne było Słowo, w jaki sposób było przekazywane. Na pewno w sposób łatwiejszy aniżeli dla... jest skierowane dla dorosłych. Ymm... były różne opowiadania, różne ciekawe historie, różne quizy żeby jednak zaktywować dzieci do pracy, do myślenia. Aczkolwiek zawsze też było tak, że nudziło nam się na szkołce. (@) Ponieważ są różni nauczyciele, niektórzy są tacy, że mówią stricte ciągle, ciągle, ciągle. A wiadomo, że dzieci to po prostu nudzi (@), i dzieci po prostu szybko tracą jakby taką koncentrację, jak po prostu nic się nie dzieje.

Przede wszystkim uczennica wspominała szkółki niedzielne, jako spotkania z innymi dziećmi, z którymi można było się pobawić, pośmiać i porozmawiać. W centrum zajęć stało

jednak Słowo Boże, które było przekazywane dzieciom w sposób pozwalający na jego zrozumienie. Zapamiętała również to, że były ciekawe historie i quizy pobudzające dzieci do myślenia i do aktywności na szkółce. Jednak jako dziecko często nudziła się na tych spotkaniach, ponieważ niektórzy nauczyciele tylko do dzieci mówią, a one szybko tracą koncentrację.

Edukacja religijna w przypadku tej uczennicy była naturalną konsekwencją faktu przynależności do rodziny chrześcijańskiej. Tak więc uczestnictwo w szkółkach niedzielnych rozpoczęła już od bardzo wczesnego wieku:

[DZ.13.S.PR]: *Więc tak, moja **edukacja religijna** zaczęła się praktycznie od bardzo wczesnego wieku, ponieważ urodziłam się w rodzinie chrześcijańskiej. I od dziecka, od dziecka tak naprawdę uczęszczałam na **szkółki**. [...]*

Również ta rozmówczyni wskazuje na to, iż pochodzi z bardzo wierzącej rodziny, w której to prababcia zachęcała ją do uczestniczenia w nauczaniu niedzielnym:

[DZ.8.E.LUT]: *Ja się urodziłam w rodzinie bardzo wierzącej i moja prababcia, która do dzisiaj po prostu jest wspianą osobą, zawsze mi mówiła o Bogu, zawsze mnie do **szkółki** zachęcała, do kościoła, [...]* **Dzięki temu my mamy taki mocny fundament i faktycznie tą wiarę w Boga.**

Organizowana przez Kościół szkoła niedzielna dała dzieciom dodatkową możliwość korzystania z edukacji biblijnej oprócz lekcji religii w szkole:

[DZ.16.Z.LUT]: *Później chodziłam na **szkółkę**, chociaż w szkole oczywiście też były lekcje religii, [...]*

Ta rozmówczyni wysnuła już refleksję nad tym, czego się nauczyła podczas nauki w szkółce/w kościele:

[DZ.19.A.KZ]: *I... jeśli chodzi tak bardziej co wniosło do mojego życia, jakieś **szkółki** i kościół, to właśnie myślę, że jest to... jakieś spotkania, takiego **nauczenia się czytania Biblii, jak ją rozumieć, jak ją interpretować, co jest ważne, na co zwracać uwagę. I na przykład uczenie się wersetów, może w tych młodszych latach było to bardziej narzucone, że warto by było się czegoś nauczyć, czy zapamiętać, ale przez to, że weszło to w nawyk, teraz lubię to robić i robię to dla siebie, żeby po prostu pamiętać, i często w takich sytuacjach trudnych przychodzą na myśl właśnie werset, pieśni, rzeczy które często nauczyłam się już dawno temu.***

W trakcie tej edukacji uczennica przyswoiła sobie nie tylko nawyk czytania Biblii, ale również nauczyła się jak rozumieć i interpretować Słowo Boże. Nauczyła się także zwracać uwagę na to, co jest ważne podczas czytania lektury Pisma Świętego. Zwyczaj uczenia się

wersetów biblijnych na pamięć we wczesnych latach edukacji odbierała jako narzucany, jednak obecnie doceniła to, że się tego nauczyła. Więcej, teraz uczyła się Bożego Słowa dla siebie, aby je po prostu znać i pamiętać. Szczególnie cenna okazała się znajomość wersetów w sytuacjach trudnych, wówczas przypominała sobie ich treści oraz pieśni sprzed wielu lat.

W kolejnym wywiadzie mój rozmówca wskazał na to, że jego edukacja religijna w kościele rozpoczęła się już od najmłodszych lat i wniosła w jego życie wiele wartości:

[CH.24.D.PR]: *Jakby ja... mieliśmy szkółki w kościele od..., w sumie od zawsze. Jakby od małego mieliśmy... tą edukację religijną. Myślę, że to jest ważne dla dzieci, żeby miały taką edukację, bo... bo jednak jest ważne, żeby od dziecka były jakieś takie pewne wartości ludzi i dzieci. To jakby kształtuje ich, i jak będą starsze, i tak... to jest taki fundament dla nich. Trzeba takich młodych chrześcijan po prostu. To takie lekcje są... uważam, że są ważne bo... bo po prostu są takim fundamentem, też można powiedzieć, że ich wiary, wartość mają raczej sporą. I uważam, że są ważne. I dużo, dużo zrobiły w moim życiu. [...] Po prostu jakby wyrobiły mnie, jak po prostu od małego nas tu uczyli, aaa... tego, co powinniśmy robić, czego nie, co ma dla nas Bóg, jak słuchać Jego głosu i tak dalej, i tak dalej. To... wyrobili we mnie wiele po prostu takich dobrych nawyków, do czytania Biblii... i pewnych zasad mnie nauczyli. [...] Hmm... (...), już powiedziałem, że to jest taki fundament dalszych czynów. [...]. Myślę, że bez tego nie byłbym w miejscu, w którym jestem teraz i nie pojechałbym pewnie na misję. [...]. Bez... właśnie bez tych szkółek niedzielnych, bez tej całej edukacji.*

Jego zdaniem jest to ważne, aby dzieci uczestniczyły w szkołkach w kościele, ponieważ tam mają możliwość poznawania pewnych wartości. Takie lekcje stanowią fundament dla dzieci, bowiem w toku edukacji są one kształtowane i tak sukcesywnie powstaje chrześcijański fundament wiary dla ich życia. Uczeń podkreślił wagę tych spotkań, gdyż miały one duże znaczenie dla jego osobistego życia. Od najmłodszych lat był uczony tego, co powinien robić, a czego nie powinien, jaki Bóg ma plan dla człowieka oraz jak słuchać Jego głosu. W trakcie tej edukacji wypracowanych zostało wiele nawyków, jak na przykład czytanie Biblii. Dzieci nauczono również pewnych zasad. Ogólnie ujmując, cała edukacja mająca miejsce w szkołkach niedzielnych stanowi fundament także do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i czynów, takich jak wyjazd na misję.

W narracji tej uczeń podkreślił, że takie zajęcia dla dzieci nie powinny ograniczać się jedynie do nauki biblijnych wersetów, ale winny wychowywać dzieci na małych misjonarzy:

[CH.24.D.PR]: *Dlatego, bo to..., przynajmniej te zajęcia, przynajmniej nie powinny się tylko opierać tylko do czytania wersecików, do jakichś bajek i tak dalej, tylko... to jest jakby wychowywanie małych misjonarzy z małych dzieci. Jakby dawanie im takich wartości i tak*

*dalej, które będą im potrzebne w dalszych etapach. I już w tym młodym wieku... jakby te dzieci odkrywają swoją... po prostu swoją wartość, swój..., jaki... **jaki Bóg ma dla nich plan.** I... już jakby w młodym wieku zaczynają się zastanawiać nad tym, co mają robić. I to są po prostu takie podstawy – znajomość **Pisma Świętego** i tak dalej. I... jakby bez tego nie są w stanie iść dalej, jakby bez tych podstaw. Bo to jest po prostu **wychowanie ich w Bogu**, tak to nazwę. To jest po prostu **wychowywanie dzieci w Bogu**. Tak, coś takiego to jest. No to jest to tak, jak z wychowaniem dziecka po prostu, że jakby pewne rzeczy na etapie dziecka mają swój efekt dopiero jak jest starsze. I jeśli będą braki w tym wychowaniu dziecka, to w przyszłości jego życie może się trochę inaczej potoczyć. Myślę, że tak jest z tą **edukacją biblijną**, tak samo, że... jeśli pokażemy po prostu tym dzieciom, jak Bóg chce, żeby pomagali innym i w jaki sposób to robić, to te dzieci, jak będą już starsze, są w stanie jakby przerzucić to, czego się uczyły, na czyny po prostu. I wtedy są w stanie pomagać innym i głosić Ewangelię. I to idzie tak dalej, to się po prostu rozwijają duchowo. I jakby to..., to jest tak ważne.*

Edukacja biblijna to przede wszystkim przekazywanie dzieciom wartości, które będą im potrzebne w dalszych etapach ich życia. Dzięki niej dziecko już bardzo wcześnie może odkryć swoją wartość i dowiedzieć się, że Bóg ma plan dla jego życia. W następstwie pozyskania tej wiedzy dzieci same mogą zacząć się zastanawiać nad tym, do jakiego zadania zostały powołane przez Boga. Podstawą w edukacji jest więc poznanie Pisma Świętego. Bez znajomości Pisma Świętego dziecko, a potem młody człowiek nie jest w stanie iść dalej. Powyższy rozmówca zaakcentował, iż wychowywanie dzieci w wierze w Boga, podobnie jak wychowywanie w innych obszarach, przynosi efekty w kolejnych etapach jego życia. Dlatego też uczeń podkreślił wagę edukacji biblijnej już od najmłodszych lat, gdyż braki w tym wychowaniu przynoszą także następstwa w dorosłym życiu człowieka. Jednak jeśli dziecko nauczy się, że Bóg chce, aby pomagać innym i zobaczy przykłady działania, to będzie potrafiło zastosować tę naukę w swoim życiu. Będzie zatem pomagać innym, a zarazem będzie głosić Ewangelię.

5.2.3. Zespoły muzyczne i śpiewacze – upodmiotowieniem ucznia

Formą edukacji rozwijającej podmiotowość dzieci i młodzieży są istniejące, bądź powstające w Kościołach chórki dla dzieci, zespoły wokalne-muzyczne czy też orkiestry. Dzieci już od najmłodszych lat mogą dołączyć do chóru, uczyć się piosenek i pieśni, a zarazem pogłębiać swoją wrażliwość muzyczną i rozwijać indywidualne talenty. W przebiegu tej edukacji dojrzewają do podjęcia decyzji, aby stworzyć własny zespół, podjąć

wyzwanie nauki gry na wybranym instrumencie lub też kontynuować rozwój potencjału wokalnego. Krokiem wskazującym na osiągnięcie kolejnego pułapu dojrzałości jest chęć tworzenia własnego repertuaru, aranżacji muzycznych, programu na występy w kościele lub na inne okazje związane z życiem Kościoła. Profesjonalny rozwój muzyczny jest jednak dla wielu tylko elementem wzbogacającym przekaz treści wiary podczas prowadzenia uwielbienia czy występów w czasie nabożeństw. O swoim muzycznym zaangażowaniu opowiedziało mi aż siedmiu moich rozmówców.

Przykładem podmiotowej inicjatywy twórczej młodych osób jest założenie przez zainteresowanych zespołu młodzieżowego:

[CH.22.C.LUT]: *Później też (...) założyliśmy właśnie taki **zespół młodzieżowy**, w którym właśnie taka pani XXX była dyrygentką. [...] I właśnie zapytała mnie: Czy bym nie chciał **akompaniować na fortepianie**? No zgodziłem się. Inni też tam byli, na różnych instrumentach grali w **zespole**. I pamiętam, że chyba wystąpiliśmy na założeniu (...) właśnie z piosenkami religijnymi (...) na założeniu kościoła. [...] Właśnie ten **zespół młodzieżowy**, to była taka nasza inicjatywa z młodzieżówki. Żebyśmy właśnie też mogli się pokazać jako młodzieżówka, że coś takiego w parafii jest [...] no to postanowiliśmy właśnie przygotować jakieś piosenki, pieśni i zaśpiewać je potem właśnie na założeniu. [...] przed tym nabożeństwem jest taki (...) to się chyba nazywa Poranek Pieśni, na którym właśnie zespoły, różne chórki, orkiestry, chóry parafialne właśnie śpiewają piosenki, [...]*

Mój rozmówca został poproszony przez dyrygentkę zespołu, aby dołączyć do grupy instrumentalistów i wzbogacić ją muzycznie grą na fortepianie. Uczeń akompaniował podczas przygotowań i w czasie wystąpienia zespołu młodzieżowego na pamiątce założenia kościoła. Właśnie na *Poranku Pieśni* grupa młodych muzyków i wokalistów mogła zaprezentować słuchaczom, chórom, orkiestrom, innym zespołom repertuar, który sama przygotowała. Zespół młodzieżowy powstał z woli młodych ludzi, którzy chcieli rozwijać swoje talenty i umiejętności, a zarazem pokazać w parafii, że istnieje grupa młodzieżowa, która jest samodzielna i twórcza.

Grupa młodzieżowa skupiała młode osoby, które zarówno chciały siebie nawzajem poznać, jak również wspólnie coś tworzyć:

[DZ.7.K.LUT]: *No więc takie spotkania, też byliśmy zachęceni do udziału w młodzieżówkach, co moim zdaniem jest bardzo fajną inicjatywą. [...] (@) No, ponieważ można poznać osoby ze swojego miasta, bo to jest w mieście, w którym się mieszka, nawiązać jakieś znajomości. Później też tworzyć różne rzeczy. Ja na przykład, no z mojej młodzieżówki, też tam właśnie*

z paroma znajomymi stworzyliśmy zespół. Więc też tam w kościele czasami robiliśmy jakieś występy.

Moja rozmówczyni zachęcona do brania udziału w spotkaniach dla młodzieży chętnie przyjęła zaproszenie. Chciała bowiem poznać innych młodych ludzi z jej miasta, aby nawiązać relacje z rówieśnikami, ale również po to, by móc razem coś tworzyć. Na bazie wspólnych zainteresowań grupy, utalentowana muzycznie i wokalnie młodzież utworzyła zespół. Aktywność twórcza muzycznego teamu nie pozostała jedynie w sali parafialnej, ale grupa wyszła z repertuarem na zewnątrz – prezentując go na występach w kościele.

Również w tej narracji uczennica wskazała na parafię, która jest miejscem rozwoju dla młodego pokolenia:

[DZ.10.J.LUT]: *I oprócz tego też śpiewam teraz w zespole na parafii w XXX. No to jest nowy zespół, właściwie niedawno powstał. Też śpiewaliśmy na nabożeństwach kilku już, mamy próby, że też to jest jakiś sposób na właśnie takie uwielbianie, może wzmocnienie też właśnie tej wiary u innych.*

Niedawno założony w parafii zespół skupił młode osoby dysponujące potencjałem muzycznym. Uczennica utalentowana wokalnie dołączyła do grupy, która aktywna jest także w kościele podczas nabożeństw. Kilkakrotnie młodzież prowadziła uwielbienie/wspólny śpiew zespołu i zgromadzonego na nabożeństwie zboru.

W kolejnym wywiadzie rozmówczyni podała przykłady aktywności zespołu w różnych obszarach działalności Kościoła:

[DZ.20.L.KWCH]: *Jako lider też prowadzimy te uwielbienie. **Ja gram na skrzypcach**, bo było jeszcze dwóch chłopaków, jeden gra na gitarze, a drugi na pianinie i mamy taki swój mały zespół, z którym też właśnie czy na Replay, a, czy teraz jedziemy na obóz do Kopanicy, też będziemy tam właśnie służyć uwielbieniem, [...] Bardzo już się cieszę i nie mogę się doczekać. Dlatego bardzo lubię obozy, a też przez tą pandemię w zeszłym roku nie było obozu, więc podwójne wyczekiwanie.*

Uczennica, która grała na skrzypcach, wraz z gitarzystą i pianistą tworzyli zespół. Grupa prowadziła śpiew i szczególnie zaangażowana była w uwielbienie podczas spotkań dla młodzieży Replay oraz w trakcie trwania obozów młodzieżowych. Rozmówczyni podkreśliła, że bardzo chętnie bierze udział w tych przedsięwzięciach, więcej, wyczekuje na nie każdego roku z utęsknieniem i pasją.

Następna narracja również pokazała różnorodne muzyczne zaangażowanie uczennicy w wydarzenia, mające miejsce w kościele:

[DZ.18.L.KZ]: *Gram na fletach, gram na gitarze, jestem na etapie uczenia się na gitarze, aczkolwiek już akurat teraz w niedzielę będę grać w uwielbieniu, śpiewam już od piętnastego roku życia w uwielbieniu w kościele, mimo wszystko młody wiek, no ale mnie zaciągnęli (@), więc bardzo się cieszę. Od małego też śpiewałam, czy też na szkółkach śpiewałam, na tych (...) wystąpieniach gwiazdkowych, co, co roku są dzieci angażowane, też śpiewałam. Więc po prostu dla mnie jest bardzo ważne uwielbienie Boga.*

Utalentowana rozmówczyni już od najmłodszych lat śpiewała nie tylko podczas szkółek niedzielnych, ale również brała udział w corocznych wystąpieniach dzieci związanych ze świętami Bożego Narodzenia. Od piętnastego roku życia uczennica dołączyła do grupy prowadzącej uwielbienie podczas nabożeństw, w której także śpiewała. Ponadto grała na instrumentach, takich jak flety i gitara. Pomimo tego, że dopiero uczyła się grać na gitarze, podjęła się towarzyszenia zespołowi również jako gitarzystka podczas niedzielnego uwielbiania. Angażowała się w ulubionej dziedzinie i rozwijała swoje talenty, ponieważ uwielbianie Boga było/jest dla niej bardzo ważne.

W poniższym wywiadzie rozmówczyni podkreśliła, że będąc częścią zespołu parafialnego może osobiście się rozwijać:

[DZ.9.S.LUT]: *No ale też z drugiej strony mogę się też rozwijać. Teraz ja to widzę, że bardzo dużo mi to daje jakby energii i motywacji, kiedy mogę się zaangażować w tym momencie. Na przykład jak prowadzę uwielbienie, bo chodzę, jestem częścią zespołu parafialnego, gdzie prowadzimy młodzieżowe nabożeństwa. [...] Tak, więc chyba od sześciu lat chodzę właśnie na zespół SDG w XXX. To zespół młodzieżowy, [...] wszyscy jesteśmy skupieni na, na muzyce, na uwielbieniu. [...] zaczęliśmy się rozwijać i podchodziliśmy do tego już tak coraz bardziej profesjonalnie, i mieliśmy już jakieś doświadczenie w tym, to zauważyliśmy, że w przeciągu jakiś dwóch czy trzech lat ludzie zaczęli po prostu nas, nas doceniać i, **i chcą przeżywać takie nabożeństwa właśnie w trochę innym stylu, z młodzieżą.***

W trakcie narracji uczennica zauważyła jak wiele energii i motywacji zyskała, angażując się w pracę młodzieżowego zespołu muzycznego. Aktywność swoją rozpoczęła około sześć lat temu i jest świadoma muzycznego rozwoju grupy. Profesjonalne podejście do muzyki przyniosło też efekty w postaci zainteresowania coraz większej ilości parafian nabożeństwem prowadzonym w innym stylu. Członkowie zespołu parafialnego, jak również moja rozmówczyni, prowadzili w kościele nabożeństwa młodzieżowe, podczas których byli przede wszystkim skupieni na uwielbianiu.

Kolejną muzyczną aktywnością narratorki była gra na instrumencie w orkiestrze diecezjalnej:

[DZ.9.S.LUT]: *Aha, jeszcze, jeszcze ciekawe, chodzę na orkiestrę diecezjalną. [...] od trzech lat też mamy, prowadzimy jak są założenia, pamiątki poświęcenia kościołów, to my tam właśnie gramy, czy nabożeństwo, czy na Równicy, jak było Boże Ciało to też graliśmy. Więc no tak jesteśmy, gdzie nas proszą tam jedziemy, ale próby są cały czas prawda, więc trzeba chodzić na te próby.*

W próbach orkiestry uczennica brała udział już od trzech lat. Orkiestra diecezjalna była zapraszana na różne wydarzenia kościelne takie jak: nabożeństwa czy pamiątki założenia, poświęcenia kościołów. Rozmówczyni poprzez duże zaangażowanie rozwijała swój potencjał i doskonaliła warsztat muzyczny.

Z intencji dyrygentki chóru dziecięcego narrator kolejnej rozmowy podjął się akompaniamentu na instrumencie klawiszowym:

[CH.22.C.LUT]: *Ale za niedługo się pojawiła, że tak powiem w cudzysłowie, kolejna okazja (...) ze względu na to, że ta pani XXX również prowadziła chórek dziecięcy. No i też właśnie tak potrzebowała kogoś, kto jednocześnie mógłby akompaniować na fortepianie. Do tej pory ona sama tam akompaniowała, jednak wygodniej jest, jak ktoś gra, dyrygować można właśnie, pokazywać dzieciom kiedy mają śpiewać. Dlatego zapytała: Czy mógłbym jej pomóc? No i z racji tego, że to było w soboty, w dzień wolny, **to zgodziłem się chętnie.***

Towarzyszenie dzieciom w próbach i występach dodatkowo poszerzyło przestrzeń dla rozwoju potencjału muzycznego ucznia. Osoba prowadząca dziecięcy chór parafialny, zapraszając swojego rozmówcę do współpracy, okazała zainteresowanie talentem ucznia, a zarazem umożliwiła mu doskonalenie się w wybranej przez niego dziedzinie artystycznej. Rozmówca bowiem chętnie przyjął to zobowiązanie i w dzień wolny od nauki w szkole towarzyszył śpiewającym dzieciom grą na fortepianie.

Również w tej narracji rozmówczyni przekazała, że została zaproszona do zaangażowania się w kościele:

[DZ.16.Z.LUT]: *Ksiądz nawet czasami pchał mnie gdzieś tam do występów w kościele, więc też bardzo mu za to dziękuję, ponieważ to dla mnie również było doświadczenie. [...] przy większej publiczności i doświadczenie takie (...), które na pewno wzbudziło moją pewność siebie, jeżeli chodzi o stanie na scenie albo występowanie przed większą publicznością. [...] w chórkach. I tam również śpiewaliśmy, spędzałam wspólnie czas. I to też na pewno była duża nauka dla mnie. [...] Dało mi to (...) też satysfakcję, ponieważ to było coś innego dla mnie, występowanie w kościele później, przygotowywanie się do tego, poprzedzające te występy, próby w kościele również, [...] To też było bardzo satysfakcjonujące. [...] Radość, satysfakcja, dumy, ee (...) wdzięczność za to, że mogę wystąpić przed moimi choćby rodzicami, rodziną.*

*Ponieważ dla nich to również było bardzo miłe i zawsze cieszyli się, że mogą mnie słuchać. Eee (...) myślę, że było to też **coś, co wzbudzało moją kreatywność**, bo zawsze trzeba było coś tam ee (...) wymyślić albo pomóc w czymś pani.*

Uczennica zachęcona zaproszeniem księdza dołączyła do kościelnego dziecięcego chóru. Zarówno wspólnie spędzany czas, wspólny śpiew podczas przygotowań/prób, jak i wystąpienia w kościele miały dla mojej rozmówczynie znaczącą wartość edukacyjną. Stojąc przed publicznością zdobywała doświadczenie, które wzbudzało jej pewność siebie, przynosiło osobistą satysfakcję, radość i dumę. Wspomniała również o wdzięczności księdzu, za zachęcenie jej do wstąpienia do chóru oraz wyraziła swoją wdzięczność za to, że mogła wystąpić przed rodzicami i rodziną, którzy bardzo się tym cieszyli. W aktywności tej dostrzegła też szczególną wartość dla rozwoju osobistej kreatywności, kiedy sama mogła coś wymyślić lub w jakiś sposób pomóc pani prowadzącej chór.

5.2.4. Spotkania młodzieży formą kształtowania podmiotowości ucznia

Spotkania dla młodzieży mają miejsce w salach budynków parafialnych, zborowych ale też w kościołach czy kaplicach. Odbywają się najczęściej raz w tygodniu gromadząc młodzież w określonej grupie wiekowej. Spotkania prowadzone są przez duszpasterzy, księży lub wikariuszy, ale również przez przygotowanych na szkoleniach liderów młodzieżowych oraz samą młodzież. Udział w tak zwanych „młodzieżówkach” jest dobrowolny i wynika z pragnienia wspólnego przebywania osób młodych, jak i woli uczestniczenia w tego typu edukacji religijnej/biblijnej. Poniżej cytuję i analizuję fragmenty treści wywiadów, w których młodzi ludzie wypowiedzieli się na temat swojego zaangażowania podczas spotkań dla młodzieży.

Środowisko młodzieżowe stwarza młodym osobom przestrzeń do osobistego rozwoju w obszarach swoich własnych, indywidualnych potencjalności:

[DZ.1.M.LUT]: *Ale też chociażby na **młodzieżówce** czy no, w takim, takim **środowisku młodzieżowym**, że ktoś do mnie przychodził i mi się zwierzał, bo miał do mnie takie zaufanie. I też wiedzieli, że jestem empatyczna i zawsze mi się ciepło na sercu zrobiło, jak, jak ktoś do mnie przychodził i chciał mi się zwierzyć. [...] No, na **młodzieżówkach** się tak dość znacznie udzielam, ale też, no, nie mam aż tyle czasu, żeby jakoś więcej czasu na to poświęcać. No, wydaje mi się, że lepiej mieć mniej takich rzeczy, a więcej z siebie dać, niż tysiąc rzeczy i tak tylko tak troszeczkę. [...] No, ogólnie to przez dwa lata ogarnęłam listy piosenek i osoby grające. No, będzie tak, że **też grałam**, no, wybierałam piosenki. [...] No, no i też na*

młodzieżówkach ogólnie na takim naszym wyjeździe z młodzieżówki robiłam, zrobiłam już dwa, dwa tematy. Więc, no tutaj tak bardziej przyczyniłam do tej edukacji religijnej. Właśnie jeden temat miałam o łagodności, bo mieliśmy o owocach Ducha Świętego, chociaż to było bardziej takie informacyjne niż takie, żeby faktycznie móc zastosować z owoców Ducha Świętego. A drugi miałam tak samo, zainspirowana taką książką, nie pamiętam jak ona się nazywała, chyba „Zmęczony wymaganiami, którym nie umiem sprostać”, coś takiego, [...] No, dość ważną, bo jestem w grupie organizacyjnej. No, i nie czuję się jakąś lepszą w tym, żeby nie było, ale czuję się dobrze i czuję, że to jest moje miejsce. [...] No, najwięcej doświadczeń miałam na młodzieżówce. W sumie też byłam swego czasu na kursie nawigacji w Dziegielowie, był taki kurs dla liderów. No, pierwsza edycja tylko, że to się tak rozciągnęło na półtora roku, chyba przez tą pandemię. Też to było ciekawe doświadczenie. [...] No, chociaż coś tam robiliśmy, tematy. To zrobiłam temat o miłosiernym Samarytaninie, to było ciekawe doświadczenie.

Rożmówczyni nawiązując do tematu swojego zaangażowania w gronie młodzieży poza szkołą, w pierwszej kolejności wskazała na indywidualne rozmowy prowadzone z osobami, które dostrzegały istotne cechy jej osobowości. Okazywana przez uczennicę empatia wzbudzała zaufanie wśród rówieśniczek/rówieśników i stanowiła bazę dla poufnej wymiany myśli, doświadczeń. Następną, wymienioną przez narratorkę formą aktywności była działalność w obrębie grupy młodzieżowej, choć, jak mówiła, nie dysponowała aż taką ilością czasu, aby się bardziej poświęcać. Wyraziła również opinię, że lepszą rzeczą jest wykonywać mniej, ale za to być w określonej działalności bardziej zaangażowaną, aniżeli podejmować się wielu przedsięwzięć, ale jedynie powierzchownie. Uczennica przygotowywała na spotkania młodzieży listy piosenek, była w kontakcie z osobami grającymi na instrumentach, sama też grała podczas spotkań. Najbardziej jednak przyczyniła się do edukacji religijnej, kiedy opracowywała i prezentowała wybrane przez siebie tematy. Pierwszy z nich dotyczył jednego z owoców Ducha Świętego, jakim jest łagodność, ponieważ właśnie odbywał się cykl spotkań poświęconych Duchowi Świętemu. Drugi temat wyłonił się z inspiracji treścią przeczytanej książki. Ponadto moja rozmówczyni była członkiem grupy organizującej spotkania dla młodzieży, i jak powiedziała, nie było to powodem do budowania poczucia wyższości, ale po prostu dobrze czuła się w tej roli i uznała kierownictwo jako miejsce swojej realizacji. Brała również udział w pierwszej edycji edukacji dla liderów młodzieżowych, w tak zwanym kursie nawigacji. Kurs trwał około półtora roku, ale w ocenie uczennicy był ciekawym doświadczeniem. Również tutaj rozmówczyni rozwijała się intelektualnie i osobowościowo, przygotowała bowiem temat „O miłosiernym Samarytaninie”.

Samodzielność młodzieży w przygotowywaniu tematyki na spotkania była cenna również w mniemaniu mojej następnej rozmówczynie:

[DZ.7.K.LUT]: *Fajne też było to, że właśnie na młodzieżówki, na które ja uczęszczam, jakby tematy nie były przygotowane przez księdza, tylko przez nas. No i też tam byliśmy dobierani w różne grupy, no wiadomo integracja i tak dalej, ale też były to takie tematy, może nam bliskie, też takie jakieś, o których się mało mówi. Ja pamiętam jak robiłam właśnie temat o (...) taki związany z medycyną, bo właśnie się interesuję takimi rzeczami. I tam miałam właśnie o eutanazji czy tam o testowaniu na zwierzętach różnych produktów. [...] No, ale właśnie tak zaczęłam się wczytywać w to, też później dostałam jakieś wskazówki od księdza. No i ja bardzo miło wspominałam ten temat właśnie, była taka dyskusja, duża dyskusja na ten temat, wiadomo nie było kłótni nie, ale tam, no różne zdania były na ten temat. Więc myślę, że to było właśnie takie wartościowe w tych młodzieżówkach, że jednak sami też musieliśmy coś przeczytać. Aha, no i tak pominęłam to teraz, że punktem wyjścia był jakiś fragment z Biblii. Więc też na początku czytaliśmy coś, też omawialiśmy później ten fragment, żeby rozjaśnić to i tak dalej. No i później obchodziliśmy właśnie ten temat jakiś tam, tam jaki był.*

Spotkania młodzieżowe, na które uczęszczała uczennica charakteryzowały się dużą aktywnością uczestników. Poruszane były bowiem tematy interesujące młodych ludzi, takie które wcześniej nie zostały zgłębione. Ponadto w dużej mierze młodzież opracowywała wybrane zagadnienia samodzielnie, wyszukiwała i studiowała zebrane materiały, i na ich podstawie omawiała interesujący ją temat. Przykładem była problematyka eutanazji oraz kwestia testowania różnych produktów na zwierzętach. Rozmówczynie, zainteresowana medycyną, po zapoznaniu się z treściami skonsultowała się z księdzem i zaprezentowała zebrany przez siebie zbiór wiadomości. Punktem wyjścia do dyskusji w grupach był wybrany fragment z Biblii. Młodzież bardzo chętnie wymieniała się swoimi spostrzeżeniami, stanowiskami rozumienia i podejściem do omawianego zagadnienia. Spotkanie cechowało się dużą dynamiką i pozostało w pamięci uczennicy.

Przykłady wielostronnego zaangażowania młodych osób w tworzenie spotkań dla młodzieży pokazała kolejna narracja:

[DZ.20.L.KWCH]: *Też gram na skrzypcach, więc też często tym uwielbieniem tą grą (...) [...] Często gram na młodzieżówkach czy tam różnych wydarzeniach. Też jestem liderem w służbie Replay – to znaczy, że mam swoją grupę. [...] Kolejną rzeczą w mojej edukacji są weekendy młodzieżowe, na które kiedyś ja jeździłam jako uczestnik, teraz mogę je prowadzić jako lider. I to nie jest tak, że moja edukacja się na tym kończy, bo mogę, nie dość, że służyć, to sama się uczyć i słuchać na wykładach czy sesjach. [...] I staramy się właśnie to ułożyć tak, żeby*

i uwielbienie, i wykład, sesja, były taką spójnością, taką jednością, żeby to nie było tak, że każdą rzecz po prostu odhaczyć, tylko żeby to był taki dobry czas z Bogiem. [...] No właśnie, to jest bardzo ciekawe, bo ja mogę mieć małą ramówkę, gdzie mogę mówić właśnie o Bogu i tak dalej. Ale jako lider też mogę, na przykład, czasami zamiatać czy myć łazienkę, i to nie jest tak, że jako lider tylko mamy te, te rzeczy gdzie, gdzie jest czysto i tak dalej, tylko też możemy usłużyć czy w kuchni, czy, czy pomagać innym. I to jest właśnie bardzo fajne.

Rożmówczyni, utalentowana muzycznie, grała na skrzypcach w trakcie spotkań młodzieżowych oraz prowadziła śpiew/uwielbienie podczas innych wydarzeń związanych z aktywnością grupy młodzieżowej. Odpowiedzialna była również za grupę młodych osób, o które jako liderka troszczyła się w działającej w zborze służbie Replay. Weekendy młodzieżowe stanowią przykład indywidualnej, trwającej w czasie edukacji. Najpierw bowiem uczennica była uczestniczką takich spotkań, a następnie została osobą prowadzącą – liderką. Uczestnicząc w wykładach, nadal jednak wsłuchiwała się w ich treści i się uczyła, a równocześnie współtworzyła weekendy, dzieląc się swoją wiedzą i doświadczeniem. Jako osoba prowadząca, rożmówczyni współpracowała z innymi liderami, uzgadniała i układała program, tak, by uwielbienie/śpiew, wykłady i sesja były spójne tematycznie. Samodzielnie przygotowywała tak zwaną ramówkę, gdzie również mogła mówić słuchaczom o Panu Bogu. Nie poprzestała jednak tylko na aktywności intelektualno-duchowej, ale angażowała się także praktycznie w prace porządkowe takie jak: zamiatanie, mycie łazienek, praca w kuchni czy pomoc innym, co w jej ocenie było również wyjątkowo dobrym doświadczeniem.

Autorka następnej wypowiedzi wraz grupą młodzieży podjęła inicjatywę stworzenia czegoś nowego w parafii:

[DZ.9.S.LUT]: *No, tak jak mówiłam, teraz się też zaangażowałam w młodzieżówki, [...] ekipa młodzieżowa w naszej parafii troszeczkę, że tak powiem się skurczyła. Mało osób chce chodzić, teraz u nas mamy też taką regresję, jeśli chodzi o młodzież. [...] Więc wymyśliliśmy raz w miesiącu takie nabożeństwo młodzieżowe, tylko w takim dużo mniejszym..., że nie forma nabożeństwa, to się nazywało jako nabożeństwo młodzieżowe, ale to była taka luźniejsza forma, mniej osób w zespole, właśnie w moim wieku, właśnie z kuzynką prowadziłyśmy to i była tylko dwójka instrumentalistów, a więc taki mini skład, a więc to było takie kameralne, więc byli tam głównie konfirmanci. [...] Więc zrobiliśmy tak i faktycznie było widać jakąś taką tendencję wzrostową, coraz tam w kolejnych miesiącach było coraz więcej osób.*

Uczestniczenie w spotkaniach młodzieży wiązało się z chęcią przebywania w większej grupie osób. Uczennica nie godząc się na postępujący stan regresji grupy młodzieżowej podjęła się wraz z kuzynką oraz dwiema osobami grającymi na instrumentach organizacji

nabożeństw młodzieżowych. Powstał kameralny, czteroosobowy zespół, który wprowadził nową formę spotkań dla młodszej młodzieży. Rozmówczyni wytrwale i długofalowo zaangażowała się w prowadzenie tych mini nabożeństw, i jak relacjonowała, zauważyła, że w ciągu kolejnych miesięcy przybywało na nich konfirmantów.

Muzyczna aktywność w grupie młodzieżowej była również istotna dla mojej kolejnej rozmówczyni:

[DZ.18.L.KZ]: *No, na **młodzieżówce** (@) też zaczęłam angażować się w uwielbienie na flecie poprzecznym, na którym gram (@) już od bardzo dawna, chyba od trzeciej klasy. I co jest wspaniałego, że Duch Święty nauczył mnie takiego grania na flecie nie z nut, nie z tego, co ja bym chciała, tylko to, co On by chciał. Także chwytam flet i po prostu gram. [...] A jeżeli chodzi o **młodzież**, teraz nasza młodzież przeżywa bardzo ciężki czas. Jesteśmy tacy (...) emm (...), nie wiem może to sprawka koronawirusa, zdalnych i tego wszystkiego, że byliśmy, mieliśmy swój czas, że musieliśmy zdalnie się spotykać i teraz nie umiemy jakby złożyć się w całość, tak jak kiedyś. I teraz jest naprawdę ciężko, żeby cokolwiek zorganizować ze sobą.*

Okres pandemii był czasem trudnym także dla młodych ludzi, ponieważ nie mogli się realnie ze sobą spotykać. Wirtualna rzeczywistość w pewnym sensie oddaliła ich od siebie i powrót do regularnych spotkań na żywo okazał się niełatwy. Jednak uczennica zaangażowała się w tworzenie spotkań młodzieżowych, grając na flecie poprzecznym. Z radością prowadziła uwielbienie nie korzystając z nut, ale poddając się inspiracji Ducha Świętego.

Dla mojego rozmówcy spotkania dla młodzieży to przede wszystkim główne miejsce poznawania Boga, ale również platforma, na której mógł rozwijać swoje talenty:

[CH.23.O.PR]: *[...] ogólnie no to tak, no to głównie poznawałem Boga poprzez różnego rodzaju **spotkania młodzieżowe** oraz konferencje chrześcijańskie. [...] Staram się. (...) Wystartowała ostatnio seria spotkań, tak zwanych Impact, organizowanych przez naszą **młodzieżówkę**, bo niestety musiała od nowa powstać, bo się tam stara po prostu rozpadła, bo mieliśmy około roczną przerwę, i znów zaczęliśmy się udzielać [...] jako, między innymi członek zespołu muzycznego [...] jako realizator dźwięku [...] to po prostu się starałem w cokolwiek się wdrążyć, bo po prostu nie wiedziałem jak to robić, jakby po prostu nie wiedziałem, w co się mogę zaangażować i tak dalej (...)*

Po około rocznej przerwie w zborze powstała nowa, prężnie działająca grupa młodzieżowa o wymownej nazwie – Impact, co tłumacząc z języka angielskiego można rozumieć jako wpływ czy oddziaływanie. Choć uczeń na początku nie wiedział, w jakiej

dziedzinie mógłby być aktywnym, odnalazł swoje miejsce w zespole muzycznym jako realizator dźwięku.

Spotkania młodych ludzi w Kościele stwarzają także możliwość udzielania sobie wzajemnej pomocy:

[CH.24.D.PR]: (@) *Między innymi są to właśnie **młodzieżówki**, jedna była dzisiaj. Jest to utrzymywanie kontaktu z innymi ludźmi z tego samego Kościoła. Jest to pomoc na przykład czasem przy kawiarence, gdzieś coś zanieść, coś zrobić, też przy (...) pomoc przy stremowaniu tych transmisji z uwielbienia, po prostu włączanie się też w tą pomoc i przy tym się budują też relacje. [...]* (@) *Myślę, że to jest takie (...) po prostu, ktoś cię o coś poprosi, coś robisz, **żeby po prostu inni ludzie wiedzieli, że mogą się do ciebie zwrócić**. To jest dość ważne w Kościele, żeby była właśnie taka społeczność.*

Młodzież, podczas swoich spotkań, pielęgnowała kontakty poprzez niesienie sobie nawzajem różnorodnej pomocy. Mogło to być zaangażowanie w kawiarence, aby po prostu coś zrobić czy gdzieś coś zanieść. Włączenie się w jakąkolwiek pomoc, gdy ktokolwiek o cokolwiek poprosił po to, aby inni wiedzieli, że można na daną osobę liczyć. Rozmówca podał jako przykład swojej aktywności pomoc przy stremowaniu transmisji z uwielbienia. Rozwój cech osobowości poprzez proste działania służył zatem budowaniu społeczności Kościoła.

Zdaniem tej uczennicy sam fakt zaangażowania się w tworzenie spotkań dla młodzieży jest już czymś wyjątkowym:

[DZ.10.J.LUT]: *Teraz właśnie się uczę też, żeby na **młodzieżówkach** umieć grać. [...]* *Właściwie bardzo dużo znajomych z młodzieżówek gra na gitarze głównie. **No i też to jest fajne, że można się w jakiś sposób zaangażować. Nie tylko śpiewać, ale też zagrać, coś też zrobić takiego od siebie.** [...]* *Ja teraz głównie chodzę na te **młodzieżówki**. I też się staralam pomagać jakoś, chociażby takie proste rzeczy: upiec ciasto, zorganizować jakiś wyjazd.*

Rozmówczyni czerpiąc wzór ze znajomych, uczęszczających na spotkania młodzieżowe i grających podczas spotkań na gitarze, sama zdecydowała się, aby uczyć się grać na tym instrumencie, właśnie po to, aby móc się również zaangażować. Chciałaby nie tylko śpiewać, ale także wnieść coś od siebie. Ponadto starała się pomagać w przygotowaniu zaplecza kulinarnego na „młodzieżówkach” – piekąc ciasto czy też w organizacji jakiegoś grupowego wyjazdu młodzieży.

W kolejnym wywiadzie rozmówczyni wskazała na znaczenie spotkań młodzieżowych w jej edukacji biblijnej, jak również podała przykłady swojego zaangażowania:

[DZ.11.B.LUT]: Ale jakby młodzieżówka pokazała mi, jak, jak zrozumieć bardziej to Słowo Boże, definitywnie to było takim (...) Religia nauczyła mnie takiego czytania, spróbowania jakby to wytłumaczyć, ale młodzieżówka nauczyła mnie to zrozumieć. [...] A młodzieżówki polegały na tym, że dzielą nas na grupy różne, różne, różni ludzie, różne osobowości i dostawaliśmy jakiś tekst biblijny. I to było tak, że mieliśmy każdy przeczytać i każdy dać swoją opinię na temat tego co zrozumiał, i potem dojść do takiego, co wszyscy uważamy, że było takim głównym motywem działania jakiejś postaci lub nie wiem zachowania czy było poprawne, czy było takie naganne. [...] Współpraca była niesamowita, bo ksiądz starał się, [...] Em..., hm..., na przykład często też mogliśmy przynosić jakieś na przykład kulinarne, robiliśmy wigilijki, gdzie się ciastka przynosiło, [...] wiadomo zawsze było to Słowo Boże i te dyskusje, ale zawsze też można o wszystkich tematach, nie zawsze religijnych, można było o mnóstwo innych tematach porozmawiać, cokolwiek chciał. Potem na przykład były prezentacje, to można było zrobić o medycynie, o czym co coś interesowało i zaszczyć też w innych.

Uczennica porównując znaczenie edukacji religijnej/biblijnej w szkole do spotkań poza szkołą zauważyła, że na lekcjach religii nauczyła się czytania Bożego Słowa, natomiast na spotkaniach dla młodzieży edukacja nakierowana była na jego zrozumienie. Młodzież podzielona na grupy czytała tekst biblijny i każdy miał możliwość wypowiedzenia się na temat poznawanych treści. Zrozumienie tekstu opierało się o wymianę zdań i dochodzenie do wspólnego stanowiska dotyczącego motywów działania jakiejś postaci biblijnej, oceny pozytywnej lub negatywnej sposobów jej zachowania. Ponadto rozmówczynie wskazała na osobę księdza, który dbał o współpracę z młodzieżą. Zawsze było rozważane Słowo Boże, młodzież miała możliwość dyskusji w grupach i na forum. Otrzymywała też czas na rozmowy w zakresie tematów wybranych przez nich samych, bądź też na indywidualne konwersacje. Osoby zainteresowane pogłębieniem jakiejś tematyki same przygotowywały prezentacje i dzieliły się wiedzą z innymi. Grupa była również aktywna w organizowaniu spotkań świątecznych, przynosząc specjalnie przygotowane ciastka.

W optyce następnej rozmówczynie zebrania młodzieży bardzo dużo wnoszą do życia młodego człowieka:

[DZ.12.A.LUT]: No to ja uczęszczam na młodzieżówki właśnie w mojej parafii. I to jest, te młodzieżówki, moim zdaniem są (...), bardzo dużo dają takim właśnie młodym ludziom, takim nastolatkom, ale też trochę młodszym osobom. [...] No to (...), ja myślę, że dużo dają różne dyskusje, różne tematy, bo wtedy rozmawiamy ze sobą nawzajem, poznajemy swoje jakby różne poglądy. I ktoś może odpowiedzieć na nurtujące nas pytania, jakoś rozwiać nasze

niepewności, które mamy i uzupełnić tak jakby naszą wiedzę. To nas jeszcze bardziej rozwija, znamy różne poglądy, możemy wybrać ten, który jest nam najbliższy. [...] bo wiadomo młodzieżówka, to tam śpiewamy piosenki, potem jest temat, a potem mamy taki czas jakby luźniejszy, ale myślę, że ten czas też bardzo dużo daje, kiedy przebywamy ze sobą i kiedy naprawdę poznajemy tych ludzi, tak, w naturalnym, że tak powiem, w naturalnych sytuacjach i to też nam bardzo dużo o nich pokazuje, i przez to my się też wiele uczymy, i to też nas na pewno bardzo rozwija, właśnie nasz światopogląd, tak, poznajemy różnych ludzi o różnych poglądach.

Uczennica uczęszczała na spotkania młodzieży w swojej parafii. Zauważyła, że spotkania w grupach wiekowych wspierają rozwój osobisty, intelektualny oraz socjalny zarówno osób młodych, jak i najmłodszych przedstawicieli młodzieży. Wartościowe były dla niej dyskusje prowadzone na różne tematy, rozmowy i wzajemna wymiana poglądów. Na zebraniu uczestnicy mogli uzyskać odpowiedzi na nurtujące ich pytania, a równocześnie wzbogacić swoją wiedzę. Poznawanie różnych światopoglądów było rozwijające dla młodych ludzi i pomagało im w wyborze stanowiska, które było im najbliższe. Szczególnie wspólnie spędzany czas po omówieniu tematu, podczas prowadzenia luźnych rozmów, wymiany myśli dotyczących spojrzenia na świat stwarzał okoliczności do głębszego poznawania się młodzieży.

Dla tej uczennicy spotkania młodzieży były również okazją do rozmów zarówno o swojej wierze, jak i o swoich poglądach:

[DZ.4.J.LUT]: *Ja na przykład uczęszczam na młodzieżówki również z moim nauczycielem teraz obecnym, gdzie mogę z nim porozmawiać nie tylko tak na platformie szkolnej, ale po prostu o mojej wierze, czyli o moim życiu w zasadzie, i jak ja to rozumiem, jak ja to odbieram, wiem, że nie zostanę po prostu bez żadnej odpowiedzi, tylko zostanę wysłuchana. [...] zaprzyjaźniłam się z moją koleżanką, która też była bardzo, jest bardzo wierząca, [...] I ona mnie w pewnym momencie zachęciła, mówi: Chodź, pójdziemy na młodzieżówkę, tam jest super, możesz pogadać o poglądach, nikt cię nie wyśmieje, nikt cię nie zostawi. No i poszłam z nią, i czułam się tam po prostu świetnie, siedzieliśmy, mieliśmy jakiś temat, na temat właśnie religijny – wiary, i to było super, bo właśnie dowiedziałam się nowych wiadomości. Potem śpiewaliśmy wspólnie piosenki, czułam się jakbyśmy po prostu mieli taką małą imprezkę z Panem Bogiem. I to było po prostu takie super uczucie, że czułam się taka pełna radości, takiej sympatii ze strony innych też, i właśnie takiej łatwości otrzymania pomocy z ich strony.*

Rozmówczyni uczęszczała na spotkania grupy młodzieżowej od czasu, kiedy została zachęcona przez swoją wierzącą koleżankę do uczestniczenia w nich. Opiekunem grupy był

uczący nauczyciel religii, z którym mogła również poza szkołą rozmawiać o swojej wierze, o swoim życiu w wierze, w jaki sposób rozumiała to zagadnienie i w jaki sposób przeżywała swoją wiarę. Wiedziała, że zostanie przez nauczyciela wysłuchana i nie pozostanie bez odpowiedzi na swoje pytania. Równie swobodnie mogła mówić o swoich poglądach w gronie młodych uczestników zebrań, bez obawy, że zostanie wyśmiana czy odrzucona, dlatego też bardzo dobrze czuła się na „młodzieżówkach”. Podczas spotkań omawiane były religijne tematy dotyczące wiary, poszerzające wiedzę młodzieży, grupa również wspólnie śpiewała piosenki. Panująca atmosfera sympatii i wzajemnej pomocy ze strony innych wzbudzała w uczennicy radość.

Zdaniem następczej rozmówczynie edukacyjny charakter spotkań dla młodzieży wynikał z możliwości prowadzenia wzajemnych swobodnych rozmów:

[DZ.8.E.LUT]: *Bo, ja uczęszczę co tydzień na młodzieżówki i dla mnie to też jest taka fajna, fajne oderwanie się faktycznie od takiego życia codziennego, bo nie dość, że mamy właśnie taki temat typowo o Bogu, o jakiś takich problemach, niekoniecznie zawsze związany ściśle o właśnie Bogu, tylko o jakiś takich problemach, które dotyczą każdego człowieka. [...] młodzieżówki pomagają właśnie się otworzyć człowiekowi i powiedzieć o takich problemach, o których po prostu boją się wspominać ogólnie. [...] Natomiast, właśnie ja odkryłam, że cokolwiek powiedziałam na młodzieżówce czy coś, coś po prostu co mnie gryzie, zawsze było, był taki pozytywny odzew, [...] zawsze była jakaś osoba, która pomogła, która miała podobny problem kiedyś, i której też ktoś pomógł właśnie rozwiązać wszelkie jakieś takie wątpliwości. [...]* Bo mam wrażenie, że człowiek ogólnie się uczy, o wiele więcej wynosi z różnych takich rzeczy, chociażby właśnie z takich spotkań młodzieżowych, niż ucząc się o jakiś takich historiach, tylko właśnie faktycznie rozmawiając ze sobą i poznając siebie nawzajem.

Uczennica regularnie, co tydzień brała udział w spotkaniach młodzieży i były dla niej możliwością oderwania się od powszedniości codziennego życia. Omawiane tematy dotyczyły Boga, ale również trudności z jakimi zmagają się ludzie. Młodzież mogła otwarcie rozmawiać o swoich problemach, o których w innych okolicznościach nie chciałyby mówić. Rozmówczynie zwróciła uwagę na fakt wzajemnej empatii w grupie, gdyż mówiąc o swoich zmartwieniach spotykała się zawsze z pozytywną reakcją młodych ludzi. Otrzymywała pomoc od osób, które wcześniej borykały się z podobnym zagadnieniem. Doświadczenia zdobywane w nawiązanych relacjach międzyludzkich oraz wzajemne rozmowy miały, jej zdaniem, większą wartość edukacyjną dla młodego człowieka aniżeli poznawanie historii.

W ocenie tej uczennicy grupa młodzieżowa była zgrana i można było wspólnie spędzić czas w miłym towarzystwie:

[DZ.2.E.LUT]: *E, myślę, że mogę, tak. Więc to też jest taka **zgrana grupa**, gdzie możemy zarówno właśnie trochę **posłuchać o Panu Bogu**, ale też właśnie mieć taki czas razem w fajnym towarzystwie.*

Spotkania młodzieżowe, dla mojej rozmówczynie, były również okazją do słuchania o Panu Bogu.

Do uczestniczenia w spotkaniach dla młodzieży uczeń został zaproszony przez księdza z parafii już w siódmej klasie:

[CH.22.C.LUT]: *Ksiądz z parafii, właśnie zachęcał nas, jako siódmoklasistów, żebyśmy dołączyli do **młodzieżówek** w XXX. Takich **spotkań dla młodzieży**, na których też analizowaliśmy Słowo Boże, mogliśmy się razem spotkać, porozmawiać. Poszedłem na to, i w sumie bardzo mi się spodobało, można było fajnie spędzić czas. To było, że tak powiem na luzie, nie było to jakieś takie spotkanie oficjalne.*

Rozmówca zachęcony do udziału przyjął zaproszenie i pozytywnie ocenił czas spędzony na analizowaniu Bożego Słowa, a także wspólnych, swobodnych rozmowach z rówieśnikami, w atmosferze pozbawionej oficjalnej formuły.

Przyjazny charakter zebrań młodzieżowych przez jakiś czas motywował mojego rozmówcę do uczestniczenia w spotkaniach grup młodzieży w kilku parafiach:

[CH.15.L.LUT]: *Umm..., ostatnio tak na nie przestaję chodzić, ale są dla mnie taką odskocznią, taką dodatkową lekcją religii, gdzie w sumie bardzo dużo śpiewamy, odpoczywamy, spędzamy razem czas, integrujemy się, tworzymy społeczność. I bardzo często kursowałem między **młodzieżówkami**, byłem na wiślańskiej, ustrońskiej, goleszowskiej, cieszyńskiej, wszędzie mogłem poznać ludzi i porozmawiać z nimi, i czulem, że są w tym samym miejscu, o tej samej porze specjalnie, specjalnie dla tego tematu, dla którego się zebraliśmy.*

„Młodzieżówki” były dla ucznia dodatkową lekcją religii, ale również urozmaicheniem codzienności. Podczas spotkań młodzież dużo śpiewała, ale też odpoczywała, spędzała czas na integracji i tworzeniu społeczności. Narrator chętnie uczestniczył w zebraniach młodzieży w różnych miastach i miejscowościach Śląska Cieszyńskiego. Omawiana podczas spotkań tematyka konsolidowała młodzież, aktywizowała wzajemne kontakty i rozmowy. Młodzi ludzie spotykali się w poczuciu harmonii i wzajemnego zrozumienia.

Grupa młodzieżowa w tej narracji była miejscem poznawania Boga i Jego Słowa:

[DZ.13.S.PR]: *Przechodziłam przez różne **grupy młodzieżowe**, i obecnie właśnie w swoim Kościele mam, mam taką **grupę młodzieżową**, [...] parę razy w miesiącu mamy spotkania, [...] I to jest coś, co też w dużej mierze motywowało i definiowało moje życie z Bogiem tak, bo*

dowiadywałam się powiedzmy Słowa na, na swoim etapie, na swoim poziomie, które było zapotrzebowaniem na moje jakieś potrzeby i odpowiedzi, tak. Miałam liderów, z którymi zawsze mogłam porozmawiać i się podzielić, poszukać wsparcia, a także znajomych, którzy w związku z tym, że byli wierzący też ciągnęli mnie w górę. Więc tak w skrócie wyglądają właśnie moje wspomnienia z **młodzieżówką**, tak. [...] Staram się angażować, myślę, że jest to dobre i potrzebne, szczególnie gdy jest to zaangażowanie w Kościół. Zaczęłam, **uczę się grać na pianinie**, więc **myślę, że będę angażować się też w uwielbienie**.

Rozmówczyni uczestniczyła w spotkaniach młodzieży kilka razy w miesiącu. Poznawane tam Słowo Boże, przekazywane adekwatnie do poziomu osobowej dojrzałości na danym etapie życia uczennicy motywowało ją do życia z Bogiem oraz krystalizowało jej relację z Bogiem. Edukacja biblijna nie koncentrowała się jedynie na przekazywaniu treści zawartych w Piśmie Świętym, ale opierała się również na indywidualnych rozmowach prowadzonych przez liderów grupy młodzieżowej, którzy równocześnie w ten sposób udzielali wsparcia młodym osobom. Wymiana myśli z wierzącymi znajomymi, uczestniczącymi również w spotkaniach w Kościele, także prowadziła do rozwoju duchowego mojej rozmówczyni. Zaangażowanie młodych ludzi w służby w Kościele uczennica oceniła jako szczególnie ważne i potrzebne. Osobiście rozpoczęła swoją edukację muzyczną, aby móc grać na pianinie podczas uwielbienia.

Również w tym wywiadzie rozmówczyni podkreśliła istotność spotkań młodzieży dla jej osobistego rozwoju duchowego:

[DZ.19.A.KZ]: Może takim ważnym elementem teraz w moim życiu są **młodzieżówki**, bo spędzam na nich najwięcej czasu. Spotykamy się też większą ilością osób, co po prostu daje nam możliwość porozmawiania w grupie na jakieś tematy, które nas nurtują albo też przeanalizowania jakiś treści biblijnych, które gdzieś któreś z nas przeżywa albo wspólnie rozważaliśmy. Takim momentem też budującym mnie są modlitwy, kiedy modlimy się wszyscy razem o nasze potrzeby, o wszystkie jakieś takie sytuacje też związane z nami, z **młodzieżą**, ale też jak modlimy się indywidualnie, czy modlimy się na głos i wtedy jedni drugich możemy tak podnosić, i po prostu wylać z siebie dziękczynienie, to kim dla nas jest Bóg, kim chcemy, żeby był w naszym życiu, i (...) i tym, że możemy Mu po prostu za to podziękować. I też takim jednym z ważniejszych rzeczy jest dla mnie to, jak możemy **samodzielnie** poprzez te młodzieże dążyć do zrozumienia, do tego, żeby głębiej przeżywać Boga, żeby więcej i więcej móc doświadczać Jego obecności, przeżywać i rozumieć Słowo.

Spotkania młodych chrześcijan gromadzące większą ilość osób były przestrzenią, w której uczennica spędzała najwięcej czasu. W grupie młodzież mogła swobodnie

porozmawiać na nurtujące ją tematy wynikające z osobistych przeżyć, doświadczeń uczestników spotkań, a równocześnie miała sposobność przeanalizowania wybranych treści biblijnych, rozważnych wcześniej podczas studium Słowa Bożego. Budującym momentem dla mojej rozmówczyni był czas wspólnej modlitwy, kiedy wszyscy rozmawiali z Bogiem o potrzebach grupy młodzieżowej. Szczególnie cenna była także modlitwa indywidualna, gdy każdy uczestnik mógł modlić się na głos, dziękować Bogu za to, kim On jest i kim może być w życiu zebranych. Uczennica podkreśliła również, że jedną z ważniejszych rzeczy na spotkaniach było osobiste, samodzielne dochodzenie do zrozumienia Bożego Słowa, tak, by móc je bardziej przeżywać, głębiej przeżywać Boga i więcej doświadczać Jego obecności.

Edukacja biblijna prowadzona podczas spotkań dla młodzieży, także w relacji tego rozmówcy, miała ogromne znaczenie dla jego rozwoju duchowego:

[CH.21.K.KZ]: *Potem, kiedy już byłem trochę starszy, to przeszedłem też grupę wyżej – już tutaj w zborze – do osób, młodzieży, która jest bardziej taka już świadoma tego, co... co się uczy, i o co w ogóle chodzi w Biblii, w nauczaniu, w Słowie Bożym. [...] Uhmm. To w okresie młodzieżowym moja edukacja, ta biblijna, miała też taki w sumie trochę rozkwit, przez dołączenie do młodzieży w naszym zborze. [...] bo zawsze mamy właśnie i czas uwielbienia, i czas takiego zastosowania Słowa. [...] ale też przez młodzieżówki tu na miejscu, ale przez poruszanie tematów ważnych dla młodych ludzi, ta edukacja i postrzeganie też pewnych rzeczy z perspektywy tego jak widzi to Biblia, na przykład, bardzo też przyczyniły się do... pomocy w... takim właśnie rozwoju duchowym... niejako młodego człowieka.*

Dołączenie ucznia do grupy młodzieży starszej wiekiem otworzyło przestrzeń do dojrzałego poznawania Biblii i tego, czego naucza Słowo Boże. Właśnie w okresie młodzieżowym rozmówca dostrzegł rozkwit swojej edukacji biblijnej. Studiowanie Biblii pod kątem osobistego zastosowania Bożego Słowa w życiu oraz czas wspólnego uwielbienia Boga na spotkaniach młodzieży przyczyniły się do rozwoju duchowego mojego rozmówcy. Poznawał bowiem biblijną perspektywę dla ważkich w życiu młodych ludzi tematów. Za niezwykle istotne uznał świadome życie zgodne z tym, czego Bóg naucza w swoim Słowie.

Narrator kolejnej rozmowy również podkreślił, że szczególnie cennym miejscem jego edukacji biblijnej była grupa młodzieżowa:

[CH.17.A.KWCH]: *Dla mnie osobiście dużym też takim źródłem, ogromnym źródłem jeżeli chodzi o poznanie Bożego Słowa, o poznanie Pana i o taką edukację biblijną jest młodzież. Młodzież, w której już od, no paru lat, w XXX akurat od ponad dwóch lat już jestem, no i w tej młodzieży akurat, to jest niesamowity czas, chce mi się poznawać Boże Słowo. Bez znaczenia*

*czy jest to uwielbienie, czy po prostu kiedy ktoś się dzieli, może czasami też ktoś mówi jakieś świadectwo. [...] Ubogaceniem może być modlitwa innych, może być jakieś po prostu dobre słowo, no i w **młodzieży** bardzo dużo czerpię jeżeli chodzi o to. [...] A teraz Pan Bóg dał mi też taką łaskę, że to co ja otrzymałem od tych starszych, mogę przekazywać właśnie tym młodszym poprzez to, że, że mogę się dzielić Słowem. [...] Pomaga na pewno w tym, że **jestem dużo bardziej zmotywowany do prowadzenia życia na standardzie Chrystusa Jezusa, życia godnego Ewangelii o Chrystusie Jezusie**, jakkolwiek.*

Z grupą młodzieży mój rozmówca związany był już od dwóch lat, choć ogólnie na spotkania dla młodzieży uczęszczał znacznie dłużej. Młodzi ludzie tworzyli grono, które wzajemnie zachęcało się do poznawania Boga oraz podejmowało się studium biblijnego, które obfitowało w poznanie Bożego Słowa. Edukacja biblijna, w ocenie ucznia, miała miejsce także podczas uwielbiana, wzajemnego dzielenia się poznanym Słowem czy osobistym świadectwem. Rozmówca podkreślił ubogacającą wagę modlitwy innych, jak również przekazywanych wzajemnie dobrych słów. Rezultatem osobistej edukacji biblijnej narratora było przyjęcie funkcji osoby, która wskazuje młodszym na wartości zawarte w Piśmie Świętym. Nauczanie innych związane było nieodzownie z prowadzeniem życia na wzór Jezusa Chrystusa, życia, które będzie zgodne z głoszonymi prawdami Ewangelii o Chrystusie Jezusie.

5.2.5. Inne formy kształtowania podmiotowości młodzieży prowadzone przez Kościół

Młodzież, która aktywnie poszukuje form edukacji religijnej/biblijnej również poza placówkami oświatowymi uczestniczy w różnych wydarzeniach organizowanych przez swój Kościół. Kościół Ewangelicko-Augsburski (Luterański) w Polsce⁷¹¹ wraz z Centrum Misji i Ewangelizacji (CME)⁷¹² organizuje co roku Tydzień Ewangelizacyjny (TE)⁷¹³, podczas którego zainteresowani w każdym wieku mogą korzystać z wykładów, seminariów czy spotkań ewangelizacyjnych w określonych grupach wiekowych. Ponadto CME z siedzibą w Dzięgielowie (koło Cieszyna) organizowało kurs nawigacji, w którym udział brali i kształcili się również moi rozmówcy. Corocznie odbywa się także trzydniowy Ogólnopolski Zjazd Młodzieży Ewangelickiej⁷¹⁴, podczas którego młodzi ludzie mogą się wsłuchiwać w Boże Słowo, ale również spędzać czas na wzajemnym poznawaniu się i integracji. Jeden

⁷¹¹ <https://www.luteranie.pl/> (25.03.2023).

⁷¹² <https://cme.org.pl/> (25.03.2023).

⁷¹³ <https://cme.org.pl/> (25.03.2023).

⁷¹⁴ <https://www.luteranie.pl/ogolnopolski-zjazd-mlodziezy-ewangelickiej/> (25.03.2023).

raz w roku mają miejsce spotkania o podobnej formule – Noc z Lutrem⁷¹⁵ czy Bezsenna Noc⁷¹⁶, o których mówią dwie rozmówczynie. Ponadto młodzież z Kościołów protestanckich wymienia chrześcijańskie konferencje młodzieżowe, na przykład konferencja – Baza Centrum⁷¹⁷, weekendy młodzieżowe i wspólne wyjazdy. Popularną formą są różne obozy wakacyjne czy też English Camp⁷¹⁸, trzydniowy obóz dla młodzieży w formie dziennej lub wyjazdowej, w którym językiem wiodącym jest język angielski. Młodzi ludzie angażują się również w półkolonie, takie jak: Day Camp⁷¹⁹ czy Dni Dobrej Nowiny⁷²⁰ i pomaga w rozmaity sposób w prowadzeniu zajęć dla dzieci. Wymieniona dwukrotnie misja Kings Kids⁷²¹ skupia młodzież, która uczy się, jak pomagać ludziom potrzebującym także poza granicami naszego kraju. Moje rozmówczynie i moi rozmówcy opisują jak kształtują swoją podmiotowość również podczas ewangelizacji, spotkań dyskusyjnych oraz angażując się w uwielbianie kościelne.

Centrum Misji i Ewangelizacji Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w Polsce jest organizatorem wielu wydarzeń misyjnych i edukacyjnych:

[CH.6.M.LUT]: *Myślę, że jeżeli po prostu religijne, to myślę, że mógłby być na przykład **Tydzień Ewangelizacyjny**, różne **obozy**, [...] To znaczy chodzi mi o po prostu o wyjazdy, na przykład konfirmacyjne, tak, **Tydzień Ewangelizacyjny**, na którym często są całkiem fajne wykłady. Ostatni, na ostatnim, na ostatniej edycji również byłem wolontariuszem. [...] Na przykład ostatnio uczestniczyłem w kursie organizowanym przez CME, w kursie nawigacji, i tam **zrobiłem temat o priorytetach**. [...] **Kurs nawigacji** miał na celu przygotować młodych ludzi do pełnienia, do pełnienia funkcji lidera młodzieżowego w parafii. I były tam, mieliśmy różnego typu zajęcia na przykład: o wypowiedaniu się publicznym, o tym w jaki sposób przekazywać Ewangelię, w jaki sposób ją rozumieć, ogólnie całą Biblię. I również mieliśmy warsztaty z robienia tematu, który, którego zwieńczeniem było zrobienie własnego tematu, o, na wybrany temat. Ja wybrałem priorytety i to, w jaki sposób Biblia o nich mówi. [...] W zasadzie kurs wybrał mnie, ponieważ XXX zaproponował mi kurs. To była pierwsza edycja*

⁷¹⁵ <https://cme.org.pl/wez-udzial/akcje-ewangelizacyjne/noc-z-lutrem/> (25.03.2023).

⁷¹⁶ <https://cme.org.pl/wez-udzial/akcje-ewangelizacyjne/bezsenna-noc/>, <https://www.luteranie.pl/bezsenna-noc/> (25.03.2023).

⁷¹⁷ <https://www.bazacentrum.pl/> (25.03.2023).

⁷¹⁸ <https://www.jawornik.eu/index.php/ogloszenia/841-jec2022>, <http://palowicekwch.pl/american-english-camp/> (25.03.2023).

⁷¹⁹ <http://daycamp.jastrzebie.luteranie.pl/>, <http://www.5m.com.pl/daycamp/>, <https://katechetyka.pl/jezyki/obozy-i-kolonie/> (25.03.2023).

⁷²⁰ <https://cieszyn.luteranie.pl/2021/06/tydzien-dobrej-nowiny-w-cieszynie/>,

<https://goleszow.luteranie.pl/category/tydzien-dobrej-nowiny/> (25.03.2023).

<https://skoczow.luteranie.pl/2019/07/15/tydzien-dobrej-nowiny-w-skoczowie/> (25.03.2023).

⁷²¹ <https://kingskidspl.com/> (25.03.2023).

eksperymentalna, testowa i tak w zasadzie nie było tam zgłoszeń, tylko po prostu XXX pisał do nas, do uczestników, czy byśmy chcieli, zgodziłem się. [...] Takie usystematyzowanie wiedzy o tym, o tym jak sobie wyobrażałem właśnie takiego dobrego lidera takiej grupy.

Tydzień Ewangelizacyjny organizowany przez CME posiada nie tylko bogatą ofertę edukacyjną, ale również stwarza młodzieży przestrzeń do czynnego, różnorodnego zaangażowania się. W tej narracji rozmówca docenił wartość wykładów na TE oraz podał przykład swojej aktywności podczas tygodnia – pomagał jako wolontariusz. Ponadto przyjął zaproszenie prowadzącego kurs nawigacji do udziału w pierwszej eksperymentalnej edycji w ramach szkoleń odbywających się w Centrum Misji i Ewangelizacji. Celem kursu było przygotowanie młodych osób do pełnienia funkcji lidera młodzieżowego w swojej parafii. Młodzież uczyła się, jak rozumieć Biblię, w jaki sposób przekazywać Ewangelię oraz jak się wypowiadać publicznie. Wśród różnorodnych zajęć kursanci uczestniczyli w warsztatach przygotowywania i prezentacji tematu. Uczeń wybrał, opracował i przygotował materiał związany z priorytetami, i co na ten temat mówi Biblia. Uczestnictwo w kursie nawigacji pozwoliło mojemu rozmówcy na usystematyzowanie wiedzy dotyczącej wyobrażeń o dobrym liderze grupy.

Wolontariat podczas Tygodnia Ewangelizacyjnego może być związany z opieką nad dziećmi:

[DZ.14.H.LUT]: *Na przykład w Dziegielowie jest no ten **Tydzień Ewangelizacyjny**, i byłam tam właśnie chyba w dwa tysiące dziewiętnastym jako **wolontariuszka** właśnie z dziećmi [...] tam właśnie są grupy dzieci, tam chyba 3-6, potem jest młodzież, no i, i to by było, a no tak młodzież, dzieci, tak jeszcze są od 11 tam chyba 13 lat. I właśnie tam są potrzebne te, ci wolontariusze, ee... bo jednak trzeba jakoś pomóc tym dzieciom albo coś, no jednak, ktoś to musi zorganizować i prowadzić to, więc to jest bardzo potrzebne. [...] A jednak, żeby to było em... nieodpłatne, że tak powiem, to jednak no jest potrzebna własna wolna dobrowolna pomoc ze strony osób, które chcą.*

Moja rozmówczyni już raz uczestniczyła w TE i zgłosiła się jako wolontariuszka do opieki i prowadzenia zajęć z dziećmi. Ponieważ zorganizowane spotkania dla dzieci nie wymagają uiszczania opłat, to też ważne jest, aby jak największa ilość osób wykazała się aktywnością. Ponadto zajęcia z dziećmi odbywały się w różnych grupach wiekowych, dlatego dobrowolna pomoc wolontariuszy była bardzo potrzebna.

Wolontariat w takcie TE może obejmować również wykonywanie prac technicznych i porządkowych:

[DZ.10.J.LUT]: *No to oprócz tego jeszcze się zaangażowałam w **Tygodnie Ewangelizacyjne**. [...] Właśnie na **Tygodniach Ewangelizacyjnych** w Dzięgielowie, jak zwykle byłam **wolontariuszem**. No może to nic szczególnego, bo w służbie technicznej, ale też to był jakiś sposób pomagania, no bez tego czasem byłoby ciężko. [...] No chociażby zrobiliśmy takie rzeczy jak: zamykanie namiotów, jakieś sprzątanie łazienek, takie niby proste, ale dzięki którym też ludziom jest wygodniej na takich tygodniach. [...] Dla mnie to też jest właśnie taki sposób, żeby się zaangażować. [...] No a taka techniczna praca była dla mnie ciekawa, też potrzebna i właśnie czułam, że robię coś, co przydaje się innym. Właśnie taka potrzebna się czułam. [...] Jest to dla mnie ważne, bo (...) no właśnie chociażby teraz, nie ma tego **Tygodnia Ewangelizacyjnego, Day Camp 'u**, wielu rzeczy, w które się angażowałam, [...]*

Uczennica wiele razy angażowała się podczas Tygodni Ewangelizacyjnych w grupie wykonującej różne prace wymagające aktywności fizycznej. Pomagała w zamykaniu ścian namiotów oraz sprzątała ogólnodostępne pomieszczenia sanitarne. Choć czynności te uważała za proste do wykonania, jednak, jej zdaniem, były one bardzo potrzebne i znaczące dla osób uczestniczących w spotkaniach. Rozmówczyni podkreśliła również, że funkcja ta była dla niej ważna, ponieważ czuła się wówczas potrzebna i wiedziała, że to, co robiła, pozwoliło aby innym było wygodniej. Wspomniała także, iż w czasie kiedy były organizowane półkolonie dla dzieci Day Camp, także była w nie zaangażowana.

Od kilku już lat uczennica pomaga podczas Tygodni Ewangelizacyjnych:

[DZ.8.E.LUT]: *I jako **wolontariuszka**, na kilku **Tygodniach Ewangelizacyjnych** w Dzięgielowie, miałam takie pozytywne wrażenie tego wolontariatu, mimo kilku jakiś takich niemiłych słów ze strony niektórych ludzi czy jakiś właśnie takich uszczypliwości w stronę właśnie wolontariuszy, to dla mnie wolontariat jest właśnie takim dopełnieniem roku. Właśnie chociażby na takim **Tygodniu Ewangelizacyjnym** [...]*

Swoją dobrowolną aktywność w trakcie TE uczennica oceniła bardzo pozytywnie pomimo zasłyszanych niemiłych słów ze strony uczestników spotkań. Podobnie jak jej przedmówczyni uznała wolontariat za ważny, a ponadto miał on dla niej wartość osobistą – stanowił bowiem dopełnienie wydarzeń mających miejsce w całym roku.

Wieloletni udział mojej następnej rozmówczyni w edukacji biblijnej podczas TE przyniósł jej wzrost duchowy, jak również pobudził do aktywności muzyczno-wokalnej w służbie zespołu Centrum Misji i Ewangelizacji:

[DZ.9.S.LUT]: *[...] też dużo zawdzięczam **Tygodniowi Ewangelizacyjnemu**, ponieważ też tam od małego dziecka spędzaliśmy tam wakacje, [...] I to też jest takie przyjemne, że spotykasz się na tych lekcjach religii z osobami, z którymi spotykasz się na młodzieżowych*

wydarzeniach jakiś, na **OZME**, na **Nocy z Lutrem**, **Bezsennej Nocy**, na czymkolwiek, możesz się podzielić. [...] Tak ogólnie to bardzo bym chciała też podkreślić w moim życiu, jakimś takim duchowym, **ważną rolę Tygodnia Ewangelizacyjnego**. [...] Ponieważ samo rozważanie i ewangelizacja o siedemnastej, po pierwsze skłoniła mnie do tego, żeby zaangażować się uwielbienie, przez właśnie zespół CME, [...] jak oni prowadzili te uwielbienia, te pieśni, po prostu wszystko to miało dla mnie większy sens. [...] Ja w ogóle, wydaje mi się, że mój moment takiego świadomego przyjęcia Pana Jezusa było na uwielbieniu zespołu CME i to nie było na **TE**, ale to było chyba tutaj w Cieszynie w Domu Narodowym, tak to się nazywa. Tak, i tam, to był chyba czas pasyjny, przed Wielkim Piątkiem, albo to była **Bezsenna Noc**, teraz już nie pamiętam, bo to była moja szósta klasa wtedy. [...] I pamiętam, że to było dla mnie największe przeżycie takie przełomowe.

Uczennica od najmłodszych lat podczas wakacji uczestniczyła w wydarzeniach Tygodnia Ewangelizacyjnego, i jak podkreśliła, pełnił on ważną rolę w jej życiu duchowym. Ogromne znaczenie miały dla mojej rozmówczynie rozważania i popołudniowe ewangelizacje. Podczas TE wsłuchiwała się w śpiew/uwielbienie zespołu CME, co później wyzwoliło w niej pragnienie zaangażowania się w służbę zespołu. Najważniejszym jednak, największym i przełomowym przeżyciem dla jej rozwoju duchowego było świadome przyjęcie Pana Jezusa podczas koncertu zespołu w Domu Narodowym w Cieszynie. Wśród możliwości swojej edukacji religijnej/biblijnej wymienia takie wydarzenia młodzieżowe jak Ogólnopolski Zjazd Młodzieży Ewangelickiej, Noc z Lutrem czy Bezsenną Noc, na których spotykała się także z osobami uczęszczającymi na lekcje religii w szkole. Spotkania te były równocześnie okazją do dzielenia się z rówieśnikami osobistymi doświadczeniami wiary.

W tym wywiadzie rozmówczynie wskazała na istotność poczucia przynależności do grupy podczas spotkań takich jak OZME czy TE:

[DZ.5.D.LUT]: *Na przykład jest **OZME**, **TE** w Dzięgielowie. [...] **OZME** to jest **Ogólnopolski Zjazd Młodzieży Ewangelickiej**. No byłam na nim, chyba raz albo dwa, nie pamiętam. [...] Bardzo było miło, fajnie, fajnych ludzi się spotkało, i w sumie z takich **obozów ewangelickich** albo różnych innych rzeczy to mam fajnych znajomych. Bo zawsze mamy, wiadomo, że mamy coś wspólnego, bo się poznaliśmy na tych zjazdach. [...] No **Bóg** i w sumie **ludzie**. [...] No fajnie spędzić czas z kimś, kto wierzy, wiesz, że jakby ma podobne cele, poglądy. Czujesz taką **przynależność do grupy** i tak dalej, a nie zawsze tak się dzieje, więc fajnie poczuć taką odmianę.*

Kościelne wydarzenia ogólnopolskie stwarzają młodym ludziom możliwości wzajemnego poznania się. Uczennica doceniła kontakty, które nawiązała podczas obozów

ewangelickich. Świadomość posiadania takich samych poglądów jak inni, podobnych celów oraz możliwość spędzania czasu z osobami wierzącymi dały jej przekonanie, że przynależy do określonej grupy. Odczucie to było dla niej cenne, gdyż nie zawsze może go doświadczać.

O edukacyjnym i kształcącym postawy znaczeniu obozów młodzieżowych mówiła moja następna rozmówczyni:

[DZ.20.L.KWCH]: *Jedną z takich rzeczy, która zapadła mi w pamięci, związaną z moją **edukacją biblijną** to były **obozy**. Już jako mała dziewczynka jeździłam na **obozy** do Wisły Gościejów, czy chodziłam na **English Camp** – tu do XXX, gdzie ciocie były bardzo, bardzo fajne, nam opowiadały jak Jezus właśnie, właśnie może wpływać na nasze życie, i jak możemy postrzegać nasze życie za pomocą Biblii. [...] Też **jestem liderem w służbie Replay** – to znaczy, że mam swoją grupę. [...] To jest taki **weekend młodzieżowy**, podczas którego przyjeżdżają różni ludzie, i no, i tak jak ja kiedyś jeździłam na **weekendy młodzieżowe**, tak teraz ja czekam na weekendy młodzieżowe, i aż przyjadą ci ludzie, i **będę mogła tam służyć**. I również z dwoma chłopakami tam gramy, **prowadzimy wieczory uwielbienia**. Chętnie chcą jeździć na te **obozy**. [...] **Prowadzę to dlatego, że wiem, ile dla mnie, jakie to dla mnie miało znaczenie kiedyś**.*

Narratorka już od najmłodszych lat brała udział w obozach organizowanych przez Kościół Wolnych Chrześcijan oraz uczestniczyła w angielskojęzycznych obozach English Camp. Podczas tak zorganizowanej edukacji biblijnej osoby prowadzące przekazywały słuchaczom prawdy o Panu Jezusie zawarte w Biblii oraz uczyły, jak młodzi ludzie mogą postrzegać swoje życie w świetle Bożego Słowa. Wieloletnia edukacja podczas trwania weekendów młodzieżowych kształtowała postawę uczennicy, w następstwie której sama została liderką i edukatorką w służbie Replay. Rozmówczyni zaopiekowała się grupą młodszej młodzieży, prowadziła edukację biblijną oraz grała w zespole wraz z dwoma chłopcami podczas wieczorów uwielbienia. W służbę Kościoła zaangażowała się, ponieważ doświadczyła, jak wiele do jej osobistego rozwoju i życia wniosły wszelkiego rodzaju obozy chrześcijańskie.

W tej narracji uczennica również podkreśliła wartość edukacyjną prowadzonych dla młodzieży spotkań weekendowych oraz obozów:

[DZ.19.A.KZ]: *Może jedną z takich rzeczy też ważnych były jakieś wyjazdy w tych młodszych latach. Ymm... jakieś **obozy, spotkania weekendowe**, na których mogliśmy rozmawiać o tematach biblijnych właśnie i wszystkich takich też trudnych sytuacjach, które może jako dziecko, czy nastolatka przeżywałam i ciągle przeżywam. No i właśnie na takim **obozie** też (...) **podjęłam tą najważniejszą decyzję w moim życiu, żeby przyjąć Jezusa do swojego serca**.*

Dłuższy okres wspólnego pobytu młodzieży na różnego rodzaju obozach chrześcijańskich sprzyja harmonijnemu przebiegowi edukacji biblijnej oraz stwarza przestrzeń do prowadzenia wzajemnych rozmów młodych ludzi w atmosferze wzajemnego zaufania. Rozmówcy wspominała swój pobyt na takim obozie jako niezwykle ważny, ze względu na osobiste doświadczenie wiary. Właśnie tam miało miejsce najważniejsze dla jej życia wydarzenie, jakim było podjęcie decyzji, aby przyjąć Pana Jezusa do swojego serca.

Chrześcijańskie obozy dla młodzieży niosą wielkie bogactwo duchowych przeżyć:

[CH.17.A.KWCH]: *No na pewno mogę jeszcze powiedzieć też, jeżeli chodzi o takie Boże, o przeżywanie Bożego dotyku, to myślę, że mogą to być **obozy**. Na przykład z młodzieży, no to jest obóz w Laskowie. I właśnie tam bardzo mocno przeżywamy Boże działanie, Boży dotyk i myślę, że to też jest dla mnie osobiście wielki taki (...) punkt błogosławieństwa. Bo nie tylko ja, ale wszyscy z naszej młodzieży odczuwamy takie załadowanie wręcz Bożą energią na cały rok i to jest też niesamowite.*

Rozmówca uczestniczył w wyjazdach młodzieży na obozy, na których doświadczał Bożej obecności, działania Boga w jego życiu oraz ogromnego duchowego błogosławieństwa. Jak mówił, „przeżywanie Bożego dotyku” napełniło go życiodajną energią na cały rok, a odczucia te były doznaniem wszystkich uczestników obozu.

Spotkania młodych ludzi w mniejszym gronie osób, jednostek które darzą się zaufaniem, otworzyły przestrzeń do prowadzenia rozmów i do samodzielnego dochodzenia do ukształtowania własnego spojrzenia na dany temat:

[CH.15.L.LUT]: *I w sumie to zauważyłem, że największą różnicę jak **uczestniczyłem spotkaniach dyskusyjnych**, gdzie była grupka ośmiu osób, która przychodziła i spotykała się z własnej woli o 18:00 w czwartek. Czasem spotkanie kończyło się o 22:30, 23:00, więc każdy miał chrypkę, ponieważ dyskutowaliśmy na jeden żarliwy temat. [...] Mieliliśmy tam właśnie coś, czego mi brakowało na każdej lekcji religii. Czyli tworzyliśmy społeczność, która cały czas dyskutowała, ufała sobie. [...] **każdy jakby tworzył coś do tej dyskusji, dodawał temat**, czasem mieliśmy cykl tematów, na przykład: o miłości. Omawialiśmy wszystkie jej etapy, jak leci, jak my to widzimy. [...] Po prostu **mieliśmy takie godzinne dyskusje, często oparte o Biblię, a czasem o inne rzeczy**. Były naprawdę budujące moją wiarę, dające mi do myślenia, sprawiające, że mam na coś własny temat.*

Spotkania dyskusyjne, gromadzące kilku młodych, ufających sobie ludzi stały się bazą do prowadzenia wielogodzinnych rozmów, dyskusji na wybrany przez uczestników temat. Rozmówca wskazał na różnicę pomiędzy spotkaniami dyskusyjnymi w których uczestniczył, a lekcjami religii w szkole. Przede wszystkim mała grupa, skupiająca osiem osób, spotykała

się raz w tygodniu, a każdy uczestniczył w spotkaniach z własnej woli. Kameralność grupy, która równocześnie tworzyła społeczność, sprzyjała płomiennej, trwającej do pięciu godzin dyskusji. Edukacyjny charakter tych spotkań wynikał z wolności wyboru tematu lub cyklu tematów do dyskusji oraz możliwości swobodnej wymiany myśli w gronie osób wierzących. Każdy uczestnik był aktywny w tworzeniu spotkania i mógł coś indywidualnego do niego wnieść. Młodzież w oparciu o Biblię lub inne materiały rozważała wybraną problematykę oraz samodzielnie dochodziła do osobistych przekonań, a zatem i formatowania swojego poglądu w zakresie danej tematyki. Ponadto tego typu spotkania pobudzały rozmówcę do myślenia oraz miały znaczenie dla budowania jego osobistej wiary.

Innym przykładem edukacji biblijnej i rozwoju osobowego młodej osoby jest samodzielne studiowanie Bożego Słowa:

[DZ.20.L.KWCH]: *A myślę, że też mój **osobisty czas z Bogiem** jest w jakimś stopniu **edukacją biblijną**, ponieważ **sama się wtedy uczę, mogę rozważać Słowo sama**. Ale to jest bardzo cenne, mogę wtedy mieć też taką swoją więź, która jest pomiędzy mną a Bogiem. **Bardzo lubię też robić notatki, więc mam taki swój zeszyt, podczas którego wszystko zapisuję czy to jakieś myśli, czy po prostu zapisuję sobie różne modlitwy, do których mogę wracać i widzieć jak Bóg niesamowicie działa mimo, że nie odpowiada na nie od razu, tak, to wiem, że odpowiada. Może nawet: Poczekaj albo Nie, i co z biegiem czasu jest naprawdę bardzo, bardzo dobrą decyzją. I myślę, że gdybym postąpiła tak, jak ja chcę, to by to nie było tak dobre.***

Rozmówczyni poznawała Boże Słowo studiując je podczas osobistego cichego czasu z Bogiem. Rozważała i uczyła się Słowa, czytając je, rozmyślając na nim, modląc się, a potem wykonuje notatki w zeszycie. Dzięki temu zawsze mogła wrócić do swoich myśli oraz zobaczyć jak Bóg odpowiedział na jej modlitwy. Indywidualna edukacja biblijna była dla uczennicy czasem bardzo cennym, gdyż nie tylko przyswajała sobie prawdy zawarte w Słowie Bożym, ale także doświadczała więzi pomiędzy sobą a Bogiem.

W doświadczeniu następnego rozmówcy znakomitą formą edukacji były różnego typu akcje młodzieżowe:

[CH.21.K.KZ]: *I to jest też fajne, że przez takie akcje młodzieżowe typu... **jakieś...**, teraz było w tym roku tego mniej, ale były pamiętam we wcześniejszej latach różne **ewangelizacje**, jacyś właśnie byli goście, czy tutaj właśnie z okolic, czy jeszcze troszkę z dalsza. Ale właśnie tacy mówcy, też młodzieżowi można powiedzieć, którzy poruszali też takie tematy ważne w życiu nas młodych ludzi. I myślę, że przez takie też **konferencje młodzieżowe**, takie **wspólne wyjazdy**, [...] ta **edukacja** i postrzeganie też pewnych rzeczy z perspektywy tego jak widzi*

to Biblia, na przykład, bardzo też przyczyniły się do... pomocy w... takim właśnie rozwoju duchowym [...]

Wszelkie ewangelizacje, konferencje młodzieżowe, wspólne spotkania i wyjazdy młodych ludzi stwarzają możliwość korzystania z wykładów oraz wsłuchiwanie się w nauczanie różnych mówców młodzieżowych. Uczeń korzystał z tych form edukacji biblijnej, ponieważ uważał, że poruszana tematyka była ważna dla młodego człowieka. Szczególnie istotne było poznawanie biblijnej perspektywy kluczowych dla życia chrześcijanina zagadnień. Kształcenie biblijne miało też ogromne znaczenie dla rozwoju duchowego mojego rozmówcy.

O znaczeniu edukacyjnym różnego rodzaju spotkań dla młodzieży mówił również kolejny uczeń:

[CH.23.O.PR]: *Tak, no to jakby zajęcia w szkole, powiem, że po prostu nie miały dla mnie znaczenia, bo nigdy w nich nie uczestniczyłem, ani nic, ale... ogólnie no to tak, no to głównie poznawałem Boga poprzez różnego rodzaju spotkania młodzieżowe oraz **konferencje chrześcijańskie**. [...] między innymi ostatnie **spotkanie King 's Kids we Francji**. To było... taki dla mnie mega dobry czas, jakby praktycznie zawsze wychodziłem, jakby rozmawiałem z Nim. Drugim wydarzeniem było... zeszlotygodniowa **konferencja – Baza Centrum w Warszawie** – tam również było po prostu... **tak dobrze się czułem w Jego obecności**. [...] takie uwielbienia na różnych **konferencjach** po prostu to jest naprawdę coś, co nie zamieniłbym na nic innego po prostu [...] ani relacja z innym człowiekiem, ani nic [...]*

Rozmówca poznawał Boga i doświadczał Jego obecności podczas wielu różnych konferencji chrześcijańskich, odbywających się w kraju lub też poza jego granicami. Uczeń wymienił konferencje w Warszawie i we Francji, w których brał udział, i w jego ocenie były to bardzo dobre spotkania, ponieważ pobudzały go do rozmowy z Bogiem. Szczególnie cenne było dla niego również uwielbienie/śpiew podczas tych konferencji. Najważniejsze jednak okazało się osobiste doświadczenie Boga, którego nie zamieniłby na relację z drugim człowiekiem.

Przykładem praktycznego zastosowania edukacji biblijnej oferowanej młodzieży przez grupę misjonarzy jest udział młodych ludzi w wyjeździe na misję:

[CH.24.D.PR]: *A więc była to **misja** organizowana przez grupę misjonarzy **King 's Kids**. [...] grupa King 's Kids jest młodzieżą, dziećmi, jak sama nazwa mówi – King 's Kids, czyli Dzieci Króla, tłumacząc na polski bezpośrednio. Jest to po prostu grupa misjonarzy, ale młodzieży. I to był wyjazd do Rzymu, na przełomie lipca i sierpnia tego roku. [...] No i ostatecznie zawiązało się to do (...) do pomocy bezdomnym, potrzebującym (...) w Caritasie rzymskim.*

No i robiliśmy różne rzeczy w Caritasie tam, służyliśmy przy robieniu posiłków, i tak dalej. Było coś takiego, że przy (...), że siadałeś przy stoliku z osobą, tą potrzebującą. Tam nie byli tylko bezdomni, tam byli uchodźcy polityczni i ludzie, którzy po prostu stracili pracę przez Covid. Więc to nie byli tylko bezdomni, to byli po prostu ubodzy-potrzebujący. I też po prostu służyliśmy w ten sposób ludziom, że siadaliśmy z nimi, żeby nie musieli jeść sami i myśmy z nimi rozmawiali. I też wtedy mieliśmy okazję powiedzieć im o Bogu.

W ramach działalności ruchu King 's Kids – Dzieci Króla – grupa misyjna organizuje zagraniczne wyjazdy dla dzieci i młodzieży o charakterze misyjnym. Uczeń w okresie wakacyjnym uczestniczył w wyjeździe misyjnym grupy do Włoch. W Rzymie młodzież zaangażowała się w pracę charytatywnej organizacji Caritas, pomagając bezdomnym, uchodźcom, osobom, które utraciły pracę przez Covid. Młodzi misjonarze przygotowywali posiłki, siadali przy stoliku ubogiej, potrzebującej osoby, aby jej towarzyszyć i z nią rozmawiać. Wspólnie spędzony czas był okazją do mówienia będącym w potrzebie o Bogu.

Półkolonie organizowane w parafiach są przedsięwzięciem angażującym wiele osób, w tym również młodych ludzi:

[CH.22.C.LUT]: *No więc właśnie nauczyłem się grać na fortepianie no i potem... też to mogłem właśnie wykorzystać... praktycznie powiem. Czasami też właśnie na szkółkach niedzielnych albo jak są **Dni Dobrej Nowiny** organizowane dla dzieci, to też właśnie **akompaniuję na fortepianie**. Bo też się lepiej śpiewa, jak jest jednak jakiś taki podkład muzyczny, niż tak acapella. [...] Dobrze też wspominam **Dni Dobrej Nowiny**. To są właśnie takie dwa razy w roku, takie, różnie, trzy albo pięć dni trwają, dwa razy do roku – przez wakacje albo przez ferie. To są właśnie takie zajęcia dla dzieci można powiedzieć. Tak trochę taka rozbudowana szkołka można powiedzieć. Ponieważ tam śpiewamy na tym, dlatego również **akompaniuję**. Również mamy temat na tych **Dniach Dobrej Nowiny**, poruszamy. Wersetu też uczymy dzieci na pamięć, ale również mamy zabawy, poczęstunek, różnego rodzaju gry.*

Wykształcony muzycznie rozmówca wykorzystywał praktycznie swoje umiejętności podczas projektów organizowanych przez parafie dla dzieci w okresie wakacji letnich oraz w czasie ferii zimowych. Uczeń akompaniował na fortepianie zarówno podczas niedzielnego nauczania dzieci w trakcie trwania roku szkolnego, ale również w dni wolne od nauki, kiedy to miały miejsce Dni Dobrej Nowiny. Pięciodniowe półkolonie, bogate w program muzyczny, a także materiał biblijny angażowały mojego rozmówcę jako muzyka, ale też nauczyciela i opiekuna. Dzieci uczyły się pieśni, słuchały historii biblijnych, uczyły się również wersetów biblijnych, miały czas na różnego rodzaju gry i zabawy.

Wielostronne muzyczne zaangażowanie w uwielbienie kościelne jest przykładem aktywności mojej kolejnej rozmówczynie:

[DZ.18.L.KZ]: *Angażuję się w uwielbienie kościelne. [...] Gram na fletach, gram na gitarze, jestem na etapie uczenia się na gitarze, aczkolwiek już akurat teraz w niedzielę będę grać w uwielbieniu, śpiewam już od piętnastego roku życia w uwielbieniu w kościele, mimo wszystko młody wiek, no ale mnie zaciągnęli (@), więc bardzo się cieszę.*

Uczennica już od piętnastego roku życia śpiewała podczas niedzielnego nabożeństwa. Ponadto grała na fletach i uczyła się gry na gitarze, a tym samym wzbogacała swoimi talentami oraz umiejętnościami niedzielne uwielbienie. Muzyczna witalność i żywotność sprawiała uczennicy ogromną radość.

Konkluzje

Edukacja religijna/biblijna w narracjach młodzieży to nie tylko lekcje religii w szkole, to przede wszystkim nauczanie prowadzone i organizowane w różnych formach przez dany Kościół, ale także dla wielu jest to dom rodzinny i rodzina. Niemalże jedna trzecia moich rozmówców opowiedziała o swojej edukacji biblijnej, o którą w domu troszczyli rodzice i/lub dziadkowie uczennic i uczniów. Każdego wieczoru czytane i rozważane było Słowo Boże zapisane w Biblii, ale też wykorzystywane były adekwatne do wieku uczestników materiały. Wspólna, kończąca wieczorną społeczność, modlitwa wszystkich członków rodziny otwierała przestrzeń dla osobistej rozmowy dziecka/młodego człowieka z Bogiem. Edukacja biblijna mająca miejsce w ufającym sobie gronie rodzinnym sprzyjała oraz wspierała indywidualne zaangażowanie się każdej jednostki w współtworzenie spotkania, a zarazem kształtowała jego podmiotową głębię. W relacji rozmówców edukację tę cechowało nastawienie na jej sens, bowiem rodzice czy dziadkowie wskazywali dzieciom na ważność, jak i pierwszoplanowość podążania w życiu za Bogiem, istotność poznania i posiadania chrześcijańskich priorytetów. Edukacja biblijna miała i ma określony cel, ponieważ nauka Bożego Słowa związana była i jest z przekazywaniem wartości, które wiążą się z praktycznym życiem chrześcijańskim. Odzwierciedleniem tej edukacji w życiu powszednim jest postawa względem Pana Boga, jak również postawa względem innych. Zarówno członkowie rodziny, jak i starsze osoby należące do zboru stanowiły wiarygodny oraz godny naśladowania autorytet dla młodego pokolenia, gdyż w trudach dnia codziennego nauczyli się prawdziwego życia z Bogiem.

W dwunastu wywiadach młodzież jako formę swojej edukacji religijnej/biblijnej wymieniła prowadzoną równoległe z nabożeństwem szkółkę niedzielną, w której ich udział

wynikał z faktu przynależności do rodziny chrześcijańskiej i uczestnictwa rodziców/rodziny w życiu Kościoła. Edukacja w szkółkach niedzielnych rozpoczynała się już od wczesnego dzieciństwa, nauczyciele opowiadali dzieciom historie z życia Jezusa oraz historie ze Starego Testamentu. Najczęściej stosowaną metodą nauczania dzieci było łączenie opowiadania z eksponowaniem obrazów wspomagających zrozumienie i zapamiętywanie uczonych treści. Bardzo istotną aktywnością angażującą dziecięcą uwagę oraz pozostawiającą w pamięci pozytywny ślad była nauka słów i śpiewanie piosenek. Indywidualnie rozwijające percepcję dzieci były wykonywane przez nie prace plastyczne. Z perspektywy narratorów zachęcające do udziału w spotkaniach były zarówno ich forma, jak również bardzo uśmiechnięte osoby prowadzące nabożeństwa dla dzieci. Systematyczny udział w szkółkach oraz prowadzenie przez mamę rozmówczyń niedzielnego nauczania otworzyło uczennicy przestrzeń dla zaangażowania się w edukację niedzielną, gdyż już od najwcześniejszych lat pomagała w prezentacji wersetów i innych pomocy podczas tych lekcji. Edukacja w szkółce niedzielnej trwała do końca szkoły podstawowej, a w centrum zajęć stało zawsze Słowo Boże, które było przekazywane dzieciom metodami pozwalającymi na jego zrozumienie. Aktywność dzieci na szkółce pobudzana była poprzez rozwijające myślenie zabawy i quizy. W trakcie tej edukacji dzieci przyswajały sobie nawyk czytania Biblii, uczyły się jak rozumieć i interpretować Słowo Boże. Więcej, z biegiem czasu mali uczniowie zaczęli uczyć się Bożego Słowa dla siebie, aby je znać i przypominać sobie szczególnie w trudnych sytuacjach. Edukacja religijna/biblijna w kościele wносиła w życie wiele wartości oraz chrześcijański fundament wiary. Ogólnie ujmując, cała edukacja mająca miejsce w szkółkach niedzielnych, zdaniem rozmówców, tworzyła podstawę do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i czynów przez młodych ludzi, kształciła zatem ich podmiotowość. Równocześnie przygotowywała dzieci do dorosłego życia, do głoszenia Ewangelii, uczyła otwartości oraz wrażliwości na potrzeby innych członków społeczności, zboru, ale i ogólnie ujmując – ludzi.

Wśród moich rozmówców aż siedem osób ujawniło swoje wokalne lub instrumentalne zainteresowania. Utalentowana muzycznie młodzież, jak na to wskazali w wywiadach uczniowie, chętnie rozwijała swoje talenty w zespołach muzycznych i śpiewaczych istniejących bądź zakładanych w parafiach i zborach. Przykładem podmiotowej inicjatywy twórczej młodych osób było założenie przez zainteresowanych zespołu młodzieżowego. Aktywność twórcza muzycznych teamów i samodzielnie przygotowywany repertuar był prezentowany na występach w kościele czy w czasie różnych uroczystości kościelnych. Utalentowani wokalnie i grający na różnych instrumentach młodzi ludzie byli stale aktywni w kościele. Podczas nabożeństw bądź też nabożeństw młodzieżowych rozwijające się

jednostki prowadziły uwielbienie/wspólny śpiew zespołu oraz zgromadzonego zboru. Również podczas spotkań dla młodzieży czy w trakcie trwania obozów młodzieżowych moi rozmówcy śpiewając i grając rozwijali swoją podmiotową inwencję. Dla kilku osób doskonalenie warsztatu muzycznego i umiejętności wokalnych motywowane było osobistym pragnieniem służenia Bogu. Wyjątkowo motywem była chęć zdobycia doświadczenia w wystąpieniach publicznych, pozyskania pewności siebie, odczuwania osobistej satysfakcji, radości i dumy. Niektórzy narratorzy dołączyli do chórków, ponieważ zostali zaproszeni przez księdza lub dyrygentkę zespołu muzyczno-śpiewaczego. Zatem wyeksponowana została także tutaj rola tych, którzy zachęcili czy zainspirowali te twórcze jednostki do zwielokrotniania umiejętności na płaszczyźnie pracy/służby Kościoła.

Środowisko młodzieżowe w Kościołach, jak przedstawiło w przeprowadzonych wywiadach dziewiętnastu moich rozmówców, stworzyło młodym osobom przestrzeń do osobistego rozwoju w obszarach swoich indywidualnych, niepowtarzalnych potencjalności. Ogromnym atutem tego typu spotkań wydaje się być dobrowolność uczestniczenia w zebraniach grupy młodzieżowej. Tworzona atmosfera wzajemnego zaufania wzbudzała chęć swobodnej wymiany myśli bez obawy o odrzucenie przez grupę lub osobę moderującą spotkanie. Młodzież ceniła sobie prowadzone na różne tematy dyskusje i wzajemną wymianę swoich poglądów. Zdaniem narratorów poznawanie różnych światopoglądów było rozwijające dla młodych ludzi oraz pomogło im w wyborze stanowiska, które jest im najbliższe. Uczestnicy zebrania mogli bez ograniczeń zadawać różnorodne pytania i uzyskać odpowiedzi na nurtujące ich zagadnienia, równocześnie wzbogacając swoją wiedzę. Szczególnie wspólnie spędzany czas po omówieniu tematu, podczas prowadzenia niemoderowanych rozmów, sprzyjał wymianie kształtujących się stanowisk dotyczących spojrzenia młodych na świat. Ponadto stwarzał okoliczności oraz przestrzeń do głębszego poznawania się młodzieży oraz do prowadzenia poufnych rozmów o osobistych doświadczeniach. Młodzież również wysoko oceniła to, że mogła poza szkołą rozmawiać z opiekunem grupy o swojej wierze, o swoim życiu w wierze, w jaki sposób rozumie to zagadnienie, i w jaki sposób przeżywa swoją wiarę. Ponieważ na spotkaniach edukacja biblijna nie koncentrowała się jedynie na przekazywaniu treści zawartych w Piśmie Świętym, ale wzbogacona była wymianą myśli z wierzącymi znajomymi oraz opierała się o indywidualne rozmowy prowadzone przez liderów grupy młodzieżowej, to dla wielu młodych osób stanowiła wsparcie, a także prowadziła do rozwoju duchowego młodych ludzi. Młodzież podczas spotkań rozwijała również cechy swojej osobowości, pielęgnowując kontakty w atmosferze wzajemnej sympatii, uczyła się niesienia sobie nawzajem różnorodnej pomocy.

Doświadczenia zdobywane w nawiązanych relacjach międzyludzkich oraz wzajemne rozmowy, jak mówili młodzi rozmówcy, miały dla rozwijającego się człowieka, większą wartość edukacyjną aniżeli poznawanie historii podczas lekcji w szkole. Ponadto młode pokolenie zauważyło, że spotkania wspierały niewyłącznie rozwój osobowy, ale tak samo rozwój intelektualny, charakteryzowały się bowiem dużą aktywnością uczestników. Młodzież w dużej mierze sama opracowywała wybrane zagadnienia, wyszukiwała i studiowała zebrane materiały, i na ich podstawie omawiała interesujący ją temat. Omawiane tematy dotyczyły Boga, ale również trudności z jakimi zmagają się młodzi ludzie. Młodzież mogła otwarcie rozmawiać o swoich problemach, o których w innych okolicznościach nie chciałyby mówić. Spotkania młodych chrześcijan gromadzące większą ilość osób były przestrzenią, w której istniała sposobność przeanalizowania rozważnych wcześniej podczas studium Słowa Bożego wybranych treści biblijnych, a zrozumienie tekstu opierało się o wymianę zdań w grupach i dochodzenie do wspólnego stanowiska na forum. Rezultatem edukacji biblijnej w grupie młodzieżowej było dla niektórych przyjęcie funkcji osoby, która teraz wskazywała młodszym na wartości zawarte w Piśmie Świętym, dla innych było to przyjęcie funkcji liderki/lidera oraz odpowiedzialności za grupę młodszych osób lub członkostwo w grupie organizacyjnej młodzieży. Wielu angażowało się w tworzenie/współtworzenie spotkań młodzieżowych, grając na instrumentach bądź też było zainspirowanych do podjęcia edukacji muzycznej, aby móc wzbogacić spotkania lub nabożeństwa młodzieżowe prowadząc wspólny śpiew/uwielbienie. Moi rozmówcy odnaleźli swoje miejsce w zespołach muzycznym także jako realizatorzy dźwięku, pomagając przy stremowaniu transmisji z uwielbienia, ale też organizując grupowe wyjazdy młodzieży, przygotowując zaplecze kulinarne czy angażując się praktycznie w prace porządkowe. Zaangażowanie młodych w tworzenie wspólnych spotkań było różnorodne, wynikało z osobistych preferencji, ale również z woli współtworzenia harmonijnego życia w Kościele.

Analizowane narracje młodzieży pokazały, że miejscem kształcenia oraz rozwoju podmiotowości uczennic i uczniów były również różnego typu wydarzenia organizowane przez Kościoły, między innymi tygodnie ewangelizacyjne, konferencje chrześcijańskie, zjazdy oraz wyjazdy weekendowe, obozy i półkolonie, spotkania dyskusyjne a także wyjazdy misyjne. Ponad połowa moich rozmówców korzystała dodatkowo z edukacji biblijnej poza szkołą, a równocześnie angażowała się i rozwijała tam swoje podmiotowe potencjalności. Począwszy od poznawania zawartych w Biblii prawd o Panu Jezusie młodzi ludzie uczyli się postrzegać swoje życie w świetle Bożego Słowa, a owocem edukacji biblijnej był wzrost duchowy. Pobyty na obozach postrzegane były jako niezwykle ważne, ze względu na osobiste

doświadczenia wiary czy też podejmowane tam najważniejsze dla życia decyzje osobistego przyjęcia Pana Jezusa do swojego serca. Możliwość korzystania z wykładów oraz wsłuchiwanie się w nauczanie różnych mówców młodzieżowych pobudzały do rozmowy z Bogiem, a także do praktycznego zastosowania edukacji biblijnej poprzez udział młodych w wyjeździe na misję i pomoc potrzebującym. Młodzież angażowała się twórczo grając na instrumentach, śpiewając, opiekując się dziećmi podczas półkolonii bądź tygodni Dobrej Nowiny. Zarówno uczennice, jak i uczniowie brali udział w kształceniu liderów młodzieżowych, a potem podejmowali się tej odpowiedzialnej funkcji edukatorów. Opiekowali się grupą młodszej młodzieży, przygotowywali programy i materiały do spotkań, jak również odpowiadali za ich całokształt.

Innymi przykładami edukacji biblijnej i rozwoju duchowego, na które zwróciłam uwagę, były: samodzielne studiowanie Słowa Bożego podczas osobistego cichego czasu z Bogiem oraz spotkania dyskusyjne, podczas których młodzi ludzie, w oparciu o Biblię lub inne materiały, rozważali wybraną przez siebie problematykę i samodzielnie dochodzili do osobistych przekonań. Otwarta przestrzeń do prowadzenia rozmów i samodzielnego dochodzenia do sensów i wartości, a zatem ukształtowania własnego spojrzenia na dany temat okazała się niezwykle cenna dla kształtowania się podmiotowości młodego człowieka.

Rozdział VI

Kształtowanie tożsamości podmiotu w procesie protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej

Wstęp do problematyki budowania tożsamości podmiotu

Problem tożsamości, jak pisze Wojciech Morszczyński, jest zasadniczo zagadnieniem metafizycznym, bowiem pierwsze kontury nadał mu Parmenides, rozważając byt jako taki⁷²², równocześnie definiując podstawową formułę tożsamość bytu: jest to, co jest. Współcześnie antyczna teza filozofa z Elei służy do wyrażania ontologicznej kwestii tożsamości osoby, ponieważ poczucie braku punktów odniesienia dla konstytuowania się jednostkowej tożsamości *ja* skutkuje jej decentracją. Barbara Skarga wskazuje natomiast, że utrata własnej tożsamości budzi niepokój i lęk⁷²³. Piotr Sztompka podkreśla, iż niepowtarzalną tożsamość indywidualną jednostki tworzą cechy przysługujące wyłącznie jej, i nie stanowią ich jedynie cechy genetyczne, ale także wyznawane przekonania i wartości. W przestrzeni moralnej winna mieć zatem miejsce autodefinicja jednostki, dotycząca jej własnego miejsca i granic przestrzeni moralnej⁷²⁴.

Nabywanie umiejętności analizowania kwestii egzystencjalnych, etycznych, jak również społecznych oraz dokonywania wyborów z perspektywy sensów i wartości, a także kształtowanie umiejętności artykułowania, argumentowania i obrony własnych przekonań światopoglądowych⁷²⁵ wymaga sformułowania przez jednostkę ludzką świadomych założeń dotyczących samego siebie, a zarazem stanowiących osobisty punkt odniesienia, który ukonstytuowany jest w obszarze bycia osobą o tożsamości odróżniającej daną jednostkę od innych jednostek⁷²⁶. Posiadanie tożsamości odróżniającej jednostkę od innych, w ramach której człowiek wierzy, że własna aktywność w znacznym stopniu zależy od niego samego, wyzwala poczucie specyficznej wyjątkowości danej jednostki ludzkiej, to poczucie bycia kimś, to stanie się podmiotem⁷²⁷. Młody człowiek, w miarę rozwoju osobistego *ja* na drodze samopoznania, angażuje wszystkie poznawcze i emocjonalne zasoby swojej osobowości

⁷²² W. Morszczyński: *Metafizyczne a kulturowe wyznaczniki tożsamości człowieka*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 31.

⁷²³ B. Skarga: *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Wydawnictwo Znak, Kraków 1997, s. 12.

⁷²⁴ P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 181.

⁷²⁵ B. Milerski: *Podstawa programowa...*, cyt. wyd., s. 13.

⁷²⁶ T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku...*, cyt. wyd., s. 457.

⁷²⁷ T. Lewowicki: *Podmiotowość w edukacji...*, cyt. wyd., s. 596.

celem ukształtowania spójnego poczucia, kim jest⁷²⁸. Podmiotowość człowieka postrzegać można jako kategorię centralną, a „dociekanie własnej tożsamości jest niezbywalnym atrybutem człowieczeństwa. Zaczęło się ono od momentu uzyskania świadomości siebie i nigdy się nie skończy”⁷²⁹. Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę na wieloaspektowość tożsamości: jest ona autopercepcją jednostki, ale również postrzeganiem przez innego, dotyczy identyfikacji z grupą, jak również przypisaniem do danej grupy przez innych⁷³⁰. Tadeusz Lewowicki eksponuje między innymi potrzebę i korzyści płynące z kooperacji świata ludzi różnych kultur, światopoglądów czy wyznań⁷³¹. Także tożsamość zbiorowa ma pewien jednostkowy wymiar więzi subiektywnej, którą P. Sztompka nazywa więzią moralną. „Indywidualnym refleksem więzi moralnej jest tożsamość, czyli autodefinicja własnego miejsca w przestrzeni moralnej i określenie granic przestrzeni moralnej, w której jednostka poczuwa się do powinności zaufania, lojalności i solidarności. Inaczej – to wskazanie »my«, do których zaliczam swoje »ja«”⁷³².

Tożsamość odnosi się zatem zarówno do osobowego centrum człowieka, jak również do jego powiązań społecznych⁷³³. Mówiąc o tożsamości możemy się odnieść do tożsamości w aspekcie rozwojowym, szczególnie w okresie dorastania, kiedy to z większą częstotliwością zachodzą interakcje i identyfikacje z osobami znaczącymi, jak również w odniesieniu do zmian, jakie zachodzą u jednostki w jej własnym rozwoju. Innym ujęciem tożsamości jest jej aspekt fenomenologiczny, dotyczący poczucia własnej identyczności, realistycznego obrazu siebie, stałości stylu własnego funkcjonowania, identyfikowania się z ideałami i zasadami etycznymi własnej grupy⁷³⁴. Ewa Ogrodzka-Mazur pisząc o tożsamości, przyjmuje trójzakresową podstawę epistemologiczną, obejmującą: tożsamość w zakresie kondycji *ja*, tożsamość w zakresie koncepcji siebie w świecie oraz tożsamość w zakresie

⁷²⁸ A. Brich, T. Malim: *Psychologia rozwojowa...*, cyt. wyd., s. 109-111.

⁷²⁹ J. Poprzeczko: *Podmiotowość człowieka i społeczeństwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988, s. 30.

⁷³⁰ J. Nikitorowicz: *Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym*, W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości...*, cyt. wyd., s. 15.

⁷³¹ T. Lewowicki: *Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – konteksty rodzime (polskie), europejskie i globalne*. W: T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa (red.): *Wielokulturowość i edukacja*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, Warszawa – Cieszyn – Kijów 2014, s. 22.

⁷³² P. Sztompka: *Socjologia...*, cyt. wyd., s. 187.

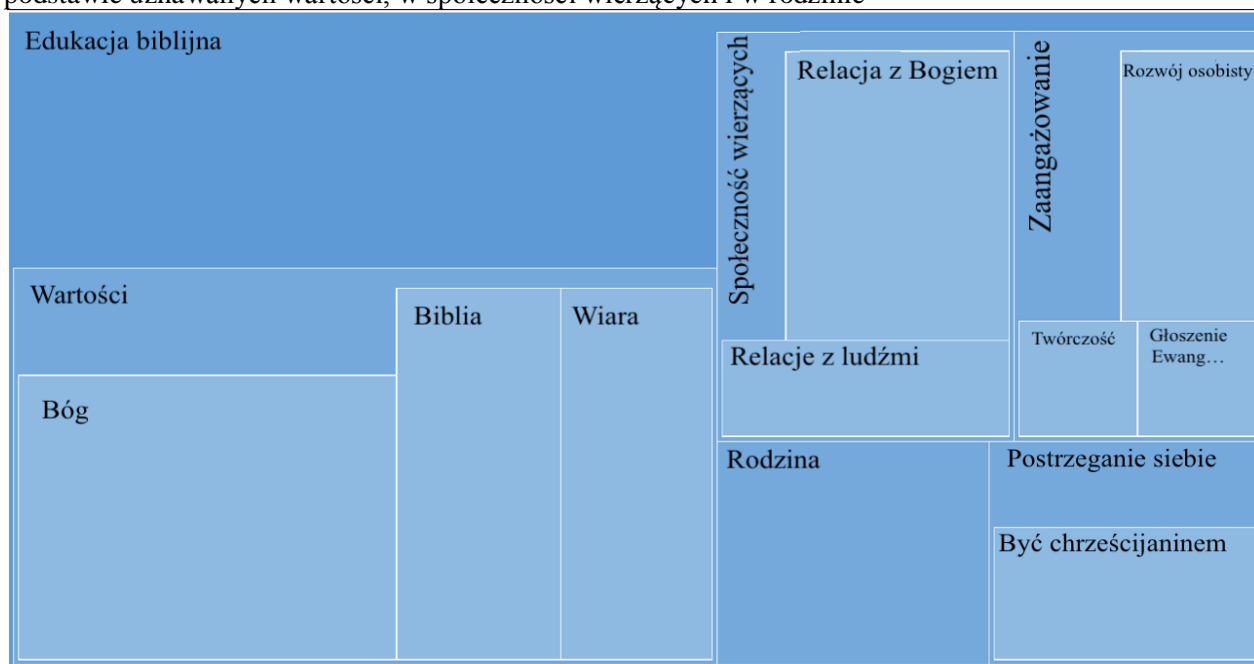
⁷³³ T. Lewowicki: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 161-164.

⁷³⁴ M. Majczyna: *Podmiotowość a tożsamość*. W: A. Gałdowa (red.): *Tożsamość człowieka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 44.

kompetencji działań w świecie⁷³⁵. Aniela Różańska podkreśla natomiast, iż mówiąc o tożsamości religijnej należy *ja* rozpatrywać zarówno w kontekście osobistego doświadczenia, jak i w kontekście przynależności do grupy wyznaniowej⁷³⁶.

Poniższy schemat 6. przedstawia płaszczyzny kształtowania tożsamości podmiotów – badanej młodzieży w edukacji religijnej/biblijnej.

Schemat 6. Płaszczyzny kształtowania tożsamości podmiotu w edukacji religijnej/biblijnej: na podstawie uznawanych wartości, w społeczności wierzących i w rodzinie



Źródło: Opracowanie własne. Grafika hierarchii – program NVivo.

Edukacja biblijna, jak przedstawili to rozmówczynie i rozmówcy, zachodzi zarówno w domu rodzinnym, jak i w społeczności wierzących. Poznawanie treści Pisma Świętego ma miejsce nie tylko w szkole, ale również w rodzinie, Kościele oraz w istniejących grupach młodzieżowych. Biblia w edukacji biblijnej stanowi źródło poznawania Boga jako Osoby oraz wartości chrześcijańskich, wnosi nową perspektywę postrzegania siebie oraz stwarza fundamenty dla budowania tożsamości podmiotów. Pozyskanie świadomości bycia

⁷³⁵ E. Ogrodzka-Mazur: *Tożsamość kulturowa dzieci, rodziców i nauczycieli – między etnicznością a integracją*, W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Klajmon-Lech, A. Różańska: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 60; L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1998, s. 116.

⁷³⁶ A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman, U. Klajmon-Lech: *Poczucie tożsamości religijnej jako element dobrostanu jednostki w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo*. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, A. Szafrąńska (red.): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022, s. 406.

chrześcijaninem wiąże się z nawiązaniem relacji z Bogiem i poszukiwaniem relacji w danej grupie wyznaniowej. Tożsamość chrześcijańska implikuje zarówno rozwój osobisty, jak i indywidualny sposób zaangażowania się podmiotów. Schemat 6. ilustruje również tę płaszczyznę, ponieważ ekspresja podmiotów poprzez twórczość, a także głoszenie Ewangelii jest następstwem rozwoju samoświadomości osoby. Temu zagadnieniu poświęciłam jednak osobny rozdział – rozdział siódmy.

6.1. Tożsamość w narracjach badanych podmiotów

Problematyka tożsamości jest zatem rozpatrywana z różnych perspektyw badawczych, między innymi na gruncie socjologii, filozofii, pedagogiki oraz teologii⁷³⁷. A. Różańska definiuje tożsamość religijną jako „wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania własnej egzystencji, a także otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania”⁷³⁸. Różańska wskazuje, iż współcześnie tożsamość ta jest raczej tożsamością nabytą czy też kształtuje się w wyniku indywidualnych wyborów. Tożsamość chrześcijańska, jak pisze Różańska, nie jest jednak równoznaczna z obyczajowością, kulturą czy mentalnością, ponieważ „chrześcijaństwo nie daje się zredukować do żadnej pojedynczej kultury czy filozofii lub języka”⁷³⁹. Ponadto „centrum i punktem odniesienia w tożsamości chrześcijańskiej jest Jezus Chrystus, którego uznajemy za Pana i Zbawiciela”⁷⁴⁰.

Zagadnienie tożsamości indywidualnej, jak pisze W. Morszczyński, nie powinno być rozważane jedynie przez metafizykę, również pedagog, będący w częstym kontakcie interpersonalnym ze swoimi wychowankami, nie może pominąć tego rodzaju tożsamości⁷⁴¹. Problematyka podmiotowości, jak twierdzi Irena Wojnar, nabiera w naszym kraju istotnego znaczenia. Autorka książki pod tytułem: „Humanistyczne intencje edukacji” poszukuje odpowiedzi na pytanie: *Czy i na ile edukacja może stanowić dla konkretnego człowieka źródło osobistej samowiedzy i samookreślenia?* Człowiek musi bowiem odpowiedzieć sobie na pytanie: *Jakie są realne podstawy jego osobistej tożsamości*⁷⁴²? Różańska definiuje edukację religijną – jako troskę o ducha oraz jako odkrywanie samego siebie. Edukacji religijnej

⁷³⁷ J. Nikitorowicz: *Dylematy kreowania tożsamości...*, cyt. wyd., s. 15.

⁷³⁸ A. Różańska: *Kształtowanie się tożsamości religijnej młodzieży w sytuacji pluralizmu kulturowego i religijnego*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości...*, cyt. wyd., s. 230; A. Różańska: *Edukacja religijna młodzieży...*, cyt. wyd., s. 130.

⁷³⁹ A. Różańska: *Kształtowanie się tożsamości religijnej młodzieży...*, cyt. wyd., s. 230.

⁷⁴⁰ Tamże.

⁷⁴¹ W. Morszczyński: *Metafizyczne a kulturowe wyznaczniki tożsamości...*, cyt. wyd., s. 31-33.

⁷⁴² I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji...*, cyt. wyd., s. 42-47.

towarzyszą rodzice, wychowawcy czy przyjaciele, ale jest ona przede wszystkim samowychowaniem. Tożsamość ta kształtuje się przez całe życie, w wyniku własnych wyborów i zaangażowania podlega ciągłym zmianom. Również „opowiadając historię swojego życia, za każdym razem tworzymy ją od nowa”⁷⁴³, narracja jest bowiem osobistą syntezą relacji jednostki. Poszukując zatem odpowiedzi na pytania duchowe, budujemy tożsamość narracyjną, o której pisze Charles Taylor: „To, kim jestem, musi być rozumiane jako to, kim się stałem. Aby dokonać właściwej oceny, musimy spojrzeć zarówno wstecz, jak i przed siebie. Chodzi tu też o to, że jako istota, która rozwija się i staje, mogę znać samego siebie tylko poprzez moją historię dojrzewania i regresji, historię zwycięstw i klęsk. Moje samozrozumienie ma z konieczności wymiar czasowy i opiera się na narracji”⁷⁴⁴. Zatem właśnie dzięki narracji ustalamy naszą relację do przeszłości, naszemu życiu nadajemy formę celowego dążenia, a także określamy naszą postawę wobec innych – inaczej mówiąc – zyskujemy orientację w naszej egzystencji⁷⁴⁵. Autonarracja podmiotu służy refleksyjnemu rozumieniu własnej biografii i konstytuuje własną tożsamość jednostki. Stanowi jedną z możliwych opowieści o rozwoju własnego *ja*. „Autonarracja musi stale integrować nowe wydarzenia, pojawiające się w świecie i włączać te, które są dla jednostki istotne”⁷⁴⁶. Tożsamość podmiotu może być komunikowana innym i służy temu język narracji, który pozwala na wyraźne wyartykułowanie tego, co wcześniej było nieokreślone. To właśnie za pomocą artykulacji, która przybiera postać narracji, oddajemy sens naszych pierwotnych emocjonalnych zaangażowań, i może ona czasem nieść jednostce ogromną siłę moralną⁷⁴⁷.

Poniższe schematy przedstawiają zestawienie tekstów narratorek i narratorów, którzy w swoich wypowiedziach nakreślili bądź zdefiniowali, w jaki sposób postrzegają siebie. Artykulacja tożsamości przez badane podmioty ukazała dojrzałe oraz kształtujące się jeszcze pojmowanie samego siebie. Równocześnie indywidualna językowa artykulacja tożsamości przez reprezentantów młodzieży pozwoliła jednostkom usytuować się w obranym przez młodych horyzoncie etycznym. Aksjologiczny horyzont badanej młodzieży kształtował się nie tylko w czasie ich edukacji, ale również w trakcie tworzenia swoich narracji podczas udzielania wywiadu. Autorzy wypowiedzi identyfikowali się poprzez reprezentowane wartości, wśród których wyeksponowała się Osoba Boga jako najwyższa wartość dla człowieka wierzącego. Rozmówczynie i rozmówcy wskazali także, iż w kształtowaniu

⁷⁴³ A. Różańska: *Kształtowanie się tożsamości religijnej młodzieży...*, cyt. wyd., s. 233.

⁷⁴⁴ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 95 i 100.

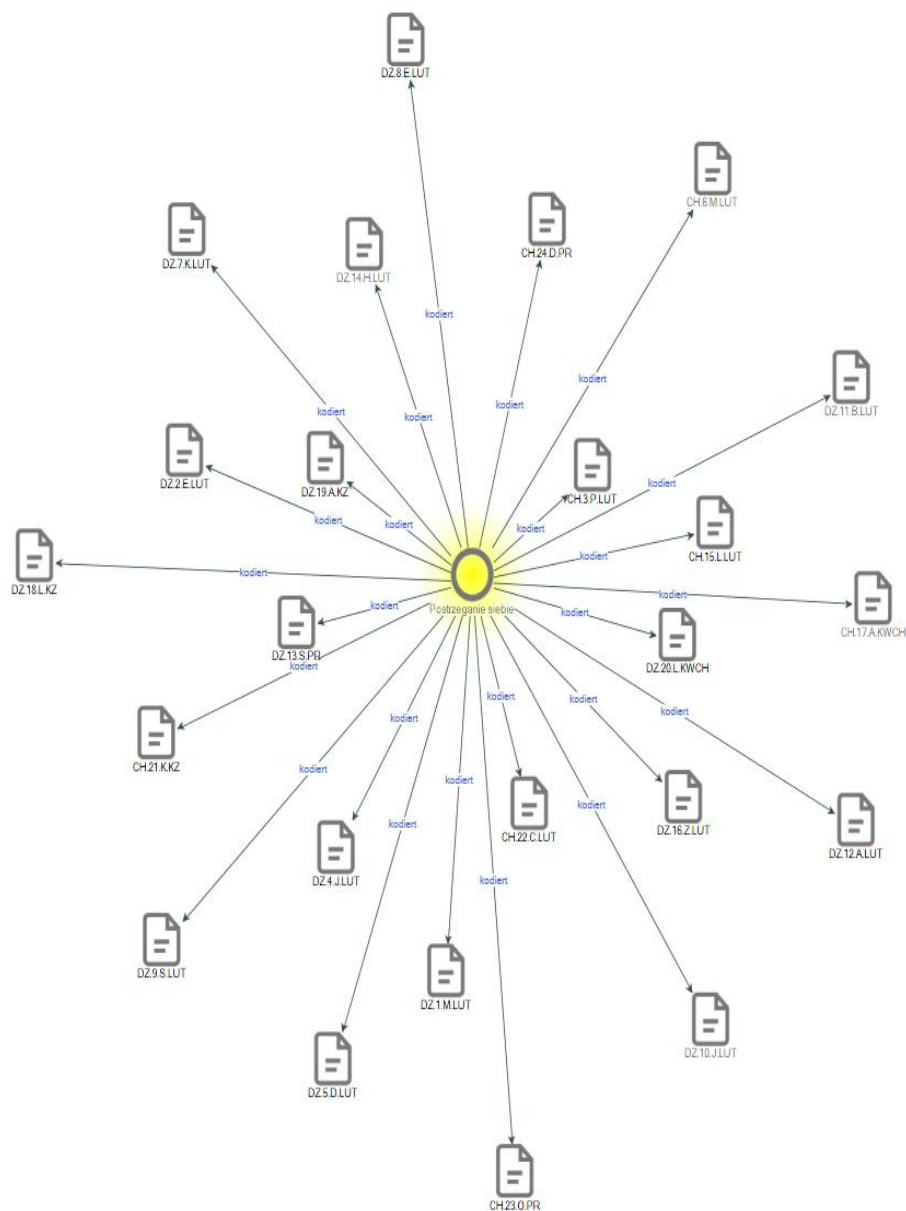
⁷⁴⁵ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIII.

⁷⁴⁶ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, cyt. wyd., s. 42.

⁷⁴⁷ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIII-XXXIV; Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 189-190.

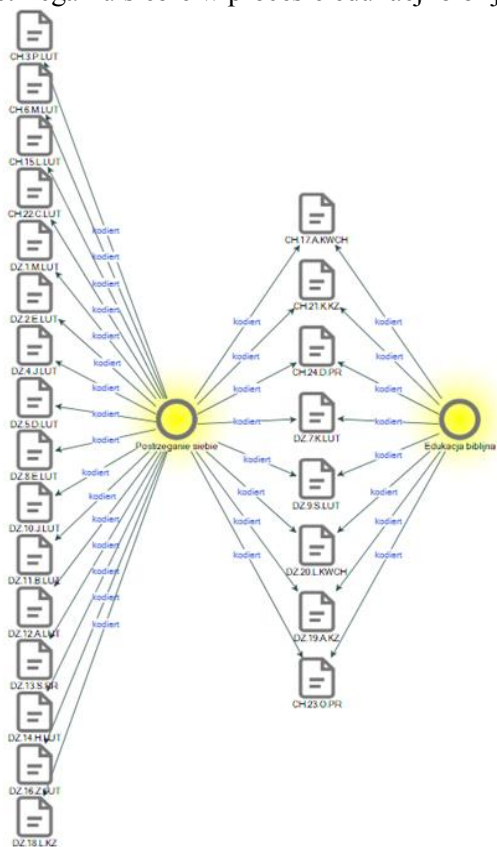
horyzontu aksjologicznego oraz postaw młodych chrześcijan ogromne znaczenie odgrywa Osoba i prowadzenie Ducha Świętego. Czerpanie aksjologicznej wiedzy z Ewangelii i ogólnie Pisma Świętego rozpoczyna się od najmłodszych lat w gronie rodzinnym i jest wzbogacane w Kościele i grupach młodzieży. Autorzy narracji nadali znaczenie więzi i relacji z Bogiem, rodziną, rówieśnikami oraz nauczycielami w procesie swojej identyfikacji.

Schemat 7. Teksty poszczególnych narratorów mówiące o ich tożsamości



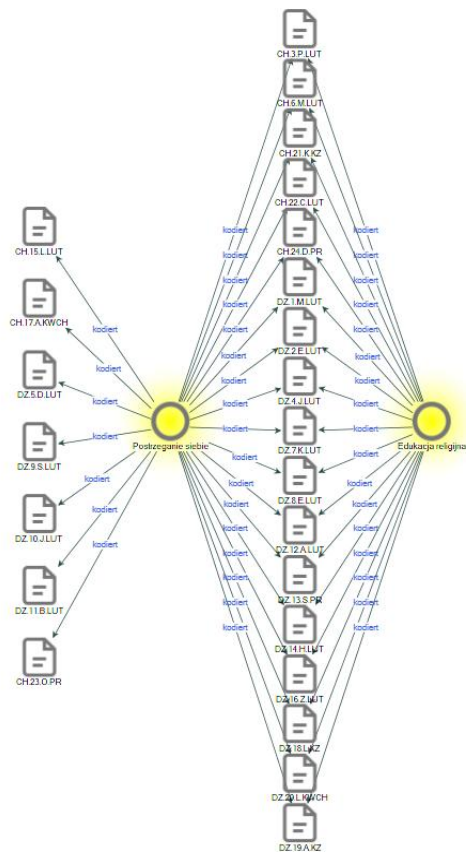
Źródło: Opracowanie własne. Grafika tekstów – Program NVivo.

Schemat 8. Teksty mówiące o postrzeganiu siebie w procesie edukacji biblijnej



Źródło: Opracowanie własne. Grafika tekstów – Program NVivo.

Schemat 9. Teksty mówiące o postrzeganiu siebie w procesie edukacji religijnej



Źródło: Opracowanie własne. Grafika tekstów – Program NVivo.

Powyższe schematy ilustrują teksty poszczególnych narratorek/narratorów mówiące o ich tożsamości – schemat 7., postrzeganiu siebie w procesie edukacji biblijnej – schemat 8. oraz o postrzeganiu siebie w procesie edukacji religijnej – schemat 9. Grafiki utworzyłam w programie NVivo, aby przedstawić powiązania, jakie wynikały z wypowiedzi młodzieży na temat związku edukacji religijnej/biblijnej z kształtowaniem się ich tożsamości.

6.1.1. Artykulacja tożsamości w narracji podmiotów

Osoba ludzka, jak pisze Ch. Taylor, jest konstytuowana i doświadcza siebie najpełniej w charakterystycznym tylko dla niej wymiarze językowym. Język narracji umożliwia bowiem na „przejście od tego, co nieokreślone, do tego, co wyartykułowane i wyraźne”⁷⁴⁸. Artykulacja językowa przyjmująca formę narracji jest niezbędna, by wyrazić nasze istnienie i nasze jestestwo. Taylor wielokrotnie podkreśla, iż „nieuchronnie pojmujemy samych siebie za pośrednictwem narracji”⁷⁴⁹. Określenie własnej tożsamości jest więc inherentnym aspektem człowieczeństwa. Poszukiwanie siebie poprzez postrzeganie i dookreślanie siebie jest naturalną cechą człowieka i jest procesem zachodzącym przez całe życie. Młodzież, z którą prowadziłam wywiady jakościowe, aż w dziewiętnastu przypadkach wyrażała w swoich narracjach swoją tożsamość. Językowa artykulacja tożsamości uzewnętrzniła dojrzałe oraz kształtujące się pojmowanie samego siebie przez młodzież.

W poniższej narracji uczeń już na wstępie wyraził swoją tożsamość:

[CH.17.A.KWCH]:⁷⁵⁰ **Postrzegam siebie jako Boże dziecko**, ale jest to całkowicie oddane Bogu. A więc otwieram się na Jego działanie, na Jego wolę względem mnie, względem tego gdzie On chce mnie postawić. Po prostu, kiedy modlę się, to zawsze staram się powtarzać takie słowa, że: *Panie, jestem jaki jestem, Ty widzisz, ale możesz mnie użyć. Jestem gotowy. Gdziekolwiek chcesz, abym poszedł, abym był, to tam będę. No i tak się stało, że jestem w XXX w młodzieży. Tak że otwieram się na Boże działanie i tak to odbieram. A jak się czuję? Zmierzam do Królestwa Bożego. Biegnę wytrwale. [...] To tak jak się modlimy, jak mamy społeczność z Panem, to kiedy czujemy takie niesamowite Boże wypełnienie, działanie, to, to jest tylko taka drobnostka tego, co nas czeka w przyszłości w tym Królestwie. No i to jest coś,*

⁷⁴⁸ Ch. Taylor: *Philosophical Papers...*, cyt. wyd., s. 71.

⁷⁴⁹ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 103-104.

⁷⁵⁰ Symbole kodowania wywiadów zostały opisane w tabeli nr 1 – umieszczonej w aneksie, s. 360.

*co my jako dzieci po prostu odbieramy od Pana. I to jest coś, co jest charakterystyczne właśnie dla Oblubienicy*⁷⁵¹.

Rozmówca z przekonaniem określił siebie jako Boże dziecko, ale również obszernie wyjaśnił, że znajduje się w procesie rozwoju. Uczeń podkreślił swoją zależność od Boga i wyraził swoją wiarę w Jego prowadzenie. W tym ujęciu Bóg kształtuje tożsamość młodego człowieka, który już wie, kim jest, ale nie skupia się jedynie na postrzeganiu siebie jako dziecka Bożego. W narracji tej dostrzegłam świadomość i konieczność progresu w rozwoju człowieka. Narrator wskazał na swoją otwartość względem woli Boga, na Jego działanie w życiu wierzącego, które prowadzi poprzez posłuszeństwo do miejsca i stanu poczucia pełni tożsamości. Nieodzownie świadomość przynależności do Boga wiąże się ze społecznością z Bogiem oraz przyjęciem zadania, do którego rozmówca został powołany. Ponadto uczeń postrzegał swoją tożsamość w szerszej perspektywie, wyartykułował bowiem przynależność do Kościoła, który w Biblii nosi miano Oblubienicy. Narrator utożsamiał się zatem z innymi wierzącymi, a zarazem sięgnął perspektywy przyszłości, mającej swoją pełnię w zespoleniu wierzących z Chrystusem.

Kolejna narracja jest również przykładem dojrzałej tożsamości:

[DZ.20.L.KWCH]: *No myślę, że na pewno czuję się dzieckiem Boga bo, bo jednak czuję, że **to jest mój taki Tatus w niebie**. Tak jak mam tu ziemskiego ojca, to **mam też Tatę w niebie**. Czuję się też ważna, ponieważ mam też jakąś swoją służbę, którą wiem że, że też cieszy i ludzi, i Boga. Przede wszystkim więc, no **myślę że, że to jest takie cenne**. [...] Myślę, że jest to duża **odpowiedzialność** bo, bo trzeba jednak sobą pokazać. **Ja chcę sobą pokazać**, nie tylko mówić, ale też swoim zachowaniem pokazać tej młodzieży, tym młodym ludziom że, że **Jezus naprawdę zmienił moje życie**, i nie chodzi tylko o to, żeby im wykladać i tak dalej, ale poprzez zabawę, poprzez czas z nimi. I żeby one widziały że, że nie jestem ze świata, tylko **że jestem dzieckiem Jezusa**.*

Rozmówczyni z przekonaniem podkreśliła, że czuje się dzieckiem Boga. Dookreśliła również swoją indywidualną intymną relację z Bogiem, nazywając Go swoim Tatą w niebie. Tożsamość dziecka Bożego uczennica powiązała także ze swoją służbą, której towarzyszyła świadomość akceptacji ze strony Boga i ludzi. Tożsamość definiuje się tutaj zatem także poprzez miejsce, w którym narratorka znalazła swoje miejsce działania. Miało ono ogromne znaczenie, ponieważ łączyło się z niepomiarą odpowiedzialnością uczennicy związaną

⁷⁵¹ Podkreślenia i pogrubienia oraz inne oznaczenia zastosowane w cytowanych wypowiedziach rozmówców w całym rozdziale VI. wynikają z przyjętej metodologii badań i analizy treści wywiadów w programie NVivo – Wykaz zastosowanych znaków transkrypcyjnych – w tabeli nr 2 – umieszczonej w aneksie, s. 362.

z tym, czy jej deklarowana tożsamość znajdzie potwierdzenie w rzeczywistych sytuacjach. Rozmówczyni wskazała na chęć pokazania w swoim otoczeniu, że nie tylko uważa się za dziecko Boga, ale jest nim również na co dzień. W gronie młodych ludzi mogła poprzez swoje zachowanie, swoją postawę pokazać, że to Jezus Chrystus przemienił jej życie, i że jest Jego nowym stworzeniem.

W tej narracji rozmówca artykułuje swoją tożsamość jako poczucie:

[CH.21.K.KZ]: (@) Czuje się dzieckiem Boga. (---) To, że czuję się dzieckiem Boga, to powiedzieć mógłbym więcej o tym to, albo ująć to, że no... nie (@), no czuję się taki kochany, taki, taki, że jest Ktoś, kto cały czas, kto cały czas ma na mnie wgląd i cały czas jest przy mnie. I to nie jest takie uczucie jak świadomość tego, że rodzice cię kochają, albo świadomość tego, że ktoś bliski cię kocha, ale to jest takie uczucie, no można powiedzieć ponadnaturalne, że po prostu wiesz, że, że Bóg cię umiłował, i że cię prowadzi, nie, każdego dnia. I to mogę powiedzieć właśnie o tym, że, że czuję się dzieckiem Boga, że wiem, że On mnie kocha.

W tej krótkiej wypowiedzi uczeń wyraził aż trzykrotnie, iż czuje się dzieckiem Boga. Poczuciu temu towarzyszyła świadomość bycia kochanym przez Boga, realność obecności Jego osoby w codziennym życiu rozmówcy oraz ochrony w każdym czasie. Ponadto narrator wyjaśnił, że uczucie otaczającej go miłości jest odmienne od tej, którą otaczają go rodzice. Odczuwanie Bożej miłości rozmówca określił jako ponadnaturalne, trudne do wyrażenia czy określenia słowami. Artykulacja własnej tożsamości jest tutaj przede wszystkim powiązana z pewnością istnienia Boga, który kocha, i którego miłość jest wyraźnie odczuwalna w życiu.

Autorka tej narracji artykułując swoją tożsamość, powiązała ją z przynależnością do rzeczywistości nadprzyrodzonej:

[DZ.13.S.PR]: Przede wszystkim czuję się dzieckiem Bożym tak, dzieckiem Królestwa Bożego, po prostu człowiekiem, który chodzi po ziemi, ale wie, skąd się wziął i dokąd zmierza, i jaki ma cel, i jakie ma zadanie do wykonania na ziemi. [...] Ja się czuję współpracownikiem, ja się czuję współpracownikiem z Duchem Świętym tak, który mieszka w nas, i jest z nami też przede wszystkim na dobre i na złe, tak. Jesteśmy ludźmi tak jakby powołanymi, stworzonymi na obraz i podobieństwo Boga, aczkolwiek nie jesteśmy tak idealni jak On, ale Duch Święty jest po to, aby również nas pocieszać, aby nas podnosić, aby nas wyprowadzać tak jakby z sytuacji, w które sami się wplątujemy ze względu na swoją cielesność. I po prostu ja się czuję jako Jego współpracownik tak, który chodzi po tej ziemi i nie zawsze podejmuje najlepsze decyzje, nie zawsze tak jakby myśli (@), ale współpracuje z Duchem Świętym.

Uczennica przede wszystkim postrzegała samą siebie jako dziecko Boże, należące do Królestwa Bożego. Powołała się na już poznaną i przyjętą przez siebie prawdę zapisaną w pierwszej Księdze Mojżeszowej, a mówiącą o tym, że człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boga. Będąc człowiekiem świadomym swojego pochodzenia, miała pewność celu swojej ziemskiej podróży oraz zadań, które powinna wykonać na ziemi. Doświadczana tożsamość wynikająca z pewności przynależności do Królestwa Bożego implikuje także powołanie do współpracy z Duchem Świętym, zamieszkującym w wierzącej osobie. Narratorka nakreśliła również na czym polega ta współpraca. Obejmuje ona proces przemiany osoby ludzkiej, ale również współpracę w podejmowaniu decyzji i w codziennym działaniu.

Szczególnie bogaty opis swojej tożsamości przedstawiła autorka poniższej narracji:

[DZ.18.L.KZ]: *Mhm..., ja ogólnie bardzo w ostatnim czasie się **zmieniłam jako osoba i jako dziecko Boże mimo wszystko**. W ostatnim czasie zmarł mój ojciec, [...] **zmieniłam się całkowicie, Bóg mnie zmienił po jego śmierci**, uwolnił mnie z wielu, z wielu zniewoleń i **On**, i tak mogę **Go** teraz tak inaczej przeżywać. [...] **mogę z Nim spędzać... z Bogiem czas kiedy chcę. I tak po prostu dał mi taką lepszą świadomość kim jestem**. [...] **(@) Jestem dzieckiem Bożym**, które..., które spełnia się każdego dnia mimo wszelkich upadków, ale jest świadome tej łaski którą, którą otrzymała, otrzymał od Boga. I jestem szczęśliwa, że Bóg może zmieniać moje życie. **Chociaż zawsze zdarzają się upadki, ale po to jest łaska Jezusa, żebyśmy mogli zaufać Mu i po prostu iść z Nim w górę, i patrzeć na to, co, co będziemy mieć w górze, i mieć tą nadzieję, że, że Bóg jest zawsze z nami mimo wszelkich porażek i błędów**. [...] **Ważna jest świadomość – kim się jest**. Em... **jestem człowiekiem, jesteśmy istotami grzesznymi, które kiedyś nie miały kompletnej nadziei, które..., które po prostu zasmuciły Boga**, i... Bóg się wiele razy na nas zawiódł, **ale dał nam swojego Syna, aby umarł za nas, i dał nam łaskę, abyśmy mogli stać się Bożymi dziećmi, i stać się stworzeniem Boga**, z którym, z którym możemy mieć kontakt, relację i który nas bardzo kocha przez to, że Jezus Chrystus wstawia się za nami przy prawicy Ojca (@). [...] Mogę jeszcze powiedzieć o, o właśnie... o samoocenie i kompleksach, z którymi... (@) [...] miałam wiele kompleksów jako dziewczyna. [...] często po prostu dostrzegamy w drugim człowieku więcej zalet, niż dostrzegamy w sobie. **Ale wiem, że na to też ma, jest odpowiedź w Biblii, że powinniśmy być świadomi, że jesteśmy dziećmi Bożymi, i że Bóg stworzył nas na swój obraz, i stworzył nas idealnie, bo to Bóg nas stworzył**. I możemy Mu jedynie dziękować za to, jak nas stworzył, nawet pomimo jakiś chorób, bo Bóg zawsze ma swój plan w tym.*

Uczennica jasno określiła, iż czuje się Bożym dzieckiem, ale równocześnie znajduje się w procesie przemiany. Progres w kształtowaniu osobowości zintensyfikował się po

śmierci ojca. Rozmówczynie, spędzając czas z Bogiem, mogła poznać swoją tożsamość. W wywiadzie jasno odpowiedziała, kim jest dzięki łasce Boga, którego poznała jako tego, który kocha i przebacza. Określiła siebie jako człowieka, który wiele razy upadł w grzech, ale równocześnie wyraziła wiarę w przebaczenie przez śmierć Bożego Syna, przez którego wierzący mogą stać się dziećmi Bożymi i stworzeniem Boga. Narratorka odwołała się również do treści Biblii zawartych w Starym Testamencie, które bezpośrednio komunikują tożsamość osoby wierzącej w Boga oraz podkreślają, że człowiek został stworzony przez Boga i na Jego obraz. Świadomość swojej ontycznej i soteriologicznej tożsamości autorki powyższej narracji wzbudzała w niej samoakceptację, wdzięczność i poczucie szczęścia, nadzieję na Boże prowadzenie i działanie w jej życiu.

Artykulacji tożsamości często towarzyszy refleksja nad tym, jakim się jest:

[DZ.19.A.KZ]: *No, często jest to trudne, bo jakby ciągle gdzieś tam odzywa się ta stara natura i ciągle gdzieś tam się widzi w sobie pełno minusów, jakichś negatywów, ale na pewno jest teraz mi łatwiej, bo postrzegam się jako Jego dziecko, jako nawróconą osobę, która jest naśladowcą Chrystusa. I, że... no jestem dla Niego ważna, i cokolwiek by się nie działo tutaj na świecie, czy co by o mnie ludzie nie sądzili, to, to wiem, że w Jego oczach mam wartość. I... no i jest to dla mnie bardzo ważne. [...] No bo... ludzie często nas krytykują, za to kim jesteśmy, jak się zachowujemy. A On jest, **przyjmuje na takim jakimi jesteśmy**, jeśli chce nas kształtować, to robi to delikatnie, żeby nam pokazać błędy, żebyśmy sami chcieli je zmienić. A ludzie często robią to w taki bardzo... krytyczny sposób, który często boli. [...] Tak, mogę. To jest raczej trudna sytuacja dla mnie, ale chcę. (---) Potrzebuję chwili. (&) (---) (&) Nie mogę. (...) (&) Jako, że jestem dzieckiem adoptowanym, (&) (...) to przyszło mi zмагаć z... (...) byciem niechcianą (...) (&) z tym..., że nikt mnie nie kocha, (...) (&) że nie jestem ważna dla nikogo. I, że po prostu, mimo że moi obecni rodzice nie dali mi wcale poznać, że tak nie jest, to w środku często czułam takie odrzucenie, że muszę zasłużyć na miłość, że muszę zrobić wszystko żeby, żeby ktoś mnie pokochał. I... teraz, gdy jestem starsza, Bóg pokazuje mi to, że w Jego miłości wcale tak nie jest, że ona jest bezwarunkowa, że jest... po prostu dla mnie, że **On mnie kocha... taką jaką jestem, i On mnie nigdy nie opuścił, był ze mną na początku, jest ze mną teraz, i..., że... mimo, że ludzie mnie nie kochali, to On mnie zawsze kochał i dalej kocha, i chce o mnie walczyć, chce żebym była Jego dzieckiem i, i szła za Nim**.*

Narratorka w pierwszej kolejności koncentrowała swoją wypowiedź wokół pytania: jaką jest osobą. Następnie powiązała postrzeganie siebie jako Boże dziecko z faktem, że jest osobą nawróconą. Oznaczało to, iż świadomie odwróciła się w swoim życiu od postaw, które oddalały ją od Boga i rozpoczęła świadomie naśladować Pana Jezusa Chrystusa. Punktem

wyjścia autorki wypowiedzi wydaje się być poczucie bezwarunkowego przyjęcia przez Boga, pewność tego, że miała wartość w oczach Bożych i była dla Niego ważna. Szczególnie istotne okazało się to w konfrontacji z trudną dla tej młodej osoby sytuacją życiową, ponieważ została odrzucona przez swoich biologicznych rodziców. Tożsamość dziecka Bożego wniosła do życia uczennicy pewność, że jest przez Boga akceptowaną, kochaną i otoczoną Jego opieką. Przynależność ta implikuje równocześnie podążanie za Bogiem.

W tej narracji rozmówczyni podkreśliła znaczenie niedzielnej edukacji biblijnej w kształtowaniu jej tożsamości:

[DZ.9.S.LUT]: *Po wczorajszym nabożeństwie w Elimie mówiliśmy o **tożsamości**, więc mocno do mnie uderzyły te słowa i całe rozważanie, że powinniśmy myśleć o sobie w kategoriach, **że jestem córką, synem Boga**. I wczoraj naprawdę Słowo było bardzo, bardzo mocne i razem z tym naszym uwielbieniem, które też było mocno takie orzeźwiający i odnawiający, praktycznie doszłam do wniosku, że to jest najważniejsze, **że jesteśmy córkami i synami Boga, Króla Najwyższego, jesteśmy dziedzicami Jego Królestwa**. I, i On nas kocha, i nieważne jak bardzo zablądzymy, ile grzechów popelnimy, błędów popelnimy, to jest nadzieja, i jest szansa na jakieś wybawienie, na zmazanie tych, tych grzechów i nawrócenie się, i skierowanie się po prostu w stronę Boga, że On zawsze jest, zawsze czeka, i On ma o nas dobre myśli, myśli o pokoju, a nie o niedoli. On się o nas troszczy i to jest najważniejsze. [...] No, **córka Najwyższego, księżniczką**, która po prostu, nic przed nią, nic nie jest jakby nie możliwe.*

W wywiadzie tym zauważyłam jak istotny jest przekaz treści Ewangelii nauczających o synostwie wierzących w Boga, o dziedziczeniu Bożego Królestwa. Uczennica uważnie wsłuchiwała się w głoszone przesłanie podczas nabożeństwa i przyjęła tę wiedzę. Pismo Święte bogate w treści mówiące o tożsamości osoby wierzącej w Boga zainspirowało tę młodą osobę do postawienia sobie pytań tożsamościowych. Zauważyłam również pewien poziom dojrzałości, gdyż rozmówczyni w osobistej wewnętrznej refleksji sama doszła do wniosku, iż to, że jest córką Króla Najwyższego i dziedziczką Jego Królestwa, było dla niej najważniejsze. W następstwie przyjęcia tej biblijnej prawdy narratorka wyartykułowała swoje uczucia wypływające i związane z przyjętą tożsamością: świadomość miłości i troski Boga, wiara w przebaczenie grzechów i błędów, nadzieja na wybawienie przez Boga. Szczególnie wymowne były słowa uczennicy proklamujące jej obecność, przyjętą pozycję córki Boga.

Równie obszernie analizowała zagadnienie swojej tożsamości kolejna rozmówczyni:

[DZ.7.K.LUT]: (@) *Taka bardzo moja, bliska memu sercu pieśń, to jest: „Panie my Twoje dzieci”. [...] (@) O właśnie o tym, że **jesteśmy dziećmi Bożymi**. Tak jesteśmy, zbieramy się*

zawsze na przykład na nabożeństwach, czy jakichś tam spotkaniach razem, żeby **wielbić** właśnie **Pana**. No tak, to **podkreśla, że jesteśmy tymi dziećmi**, [...] (@) A na lekcjach, jak czytamy Psalmy, uwielbiam Psalmy, zwłaszcza sto trzydziesty dziewiąty, to jest mój ulubiony Psalm. [...] No właśnie on opowiada o tym, jak **Bóg jest wokół nas**, jest tam nawet fragment, że **On już nas w łonie matki ukształtował**, więc że **On już tak się nami opiekuje od początku**, widzi nas, patrzy się na nas, chroni nas też od złego, do samego początku do samego końca i właśnie to jest tam tak opisane pięknie. [...] Z różnych względów, jako taką **małą istotkę** wobec tego wielkiego świata i **Wielkiego Boga**, ale też z drugiej strony jakbym była takim **oczkiem w głowie Pana Boga**. I właśnie to jest taki paradoks, że niby człowiek jest taki mały, ale jednak Bóg czuwa na daną osobą. Z każdą osobą, z każdym chce rozmawiać, więc no wtedy się już nie czuję takim małym i czasami takim nieistotnym, tylko no faktycznie jak **taką wartościową osobą**, która ma się do kogo zwrócić, **uśmiechnąć w trudnych chwilach**. No więc myślę, że tak właśnie, tak paradoksalnie mały, ale coś tak w miarę istotne. Też może tak, nie wiem, jakbym..., też może tak jakbym trochę..., no nie wiem, też jak takie to **dziecko Boże**. Cały czas jestem tym dzieckiem, które Bóg dopatruje, pilnuje, żeby tam się nic nie stało. No myślę, że też ogólnie samo w sobie jest takim fajnym określeniem – **dzieci Boże**, że niby tam dorastamy, uczymy się cały czas nie, ale jednak cały czas się potykamy jak takie dzieci, które się tam uczą chodzić. W międzyczasie **Bóg podnosi, pokazuje nam drogę prawdziwą**. No, więc jak takie właśnie **dziecko Boże**, które przewróci się parę razy, ale później stanie na nogi, i idzie dalej.

Uczennica skonfrontowana z tematyką postrzegania siebie dokonała retrospekcji posiadanej wiedzy biblijnej. Odwołała się do pieśni, w której śpiewała, że jak inni wierzący w Boga nazywa Go Panem. Powołując się na słowa pieśni, wyraziła się pierwotnie w liczbie mnogiej. Następnie wskazała na swój ulubiony Psalm 139, w którym istotne okazały się dla mojej rozmówczyni słowa mówiące o tym, że Bóg jest wokół nas, że to On ukształtował człowieka, opiekuje się nim od początku jego stworzenia, ale też widzi, chroni od złego. Uczennica postrzegала siebie jako małą istotkę wobec Wielkiego Boga i świata, który stworzył. Równocześnie jednak podkreśliła, że czuje się niezwykle ważna w oczach Boga. Zauważyła, że Bóg chce rozmawiać z każdym człowiekiem, wówczas nie czuje się małą i nieistotną, ale wartościową osobą. Analizując poznane treści Pisma Świętego narratorka dochodzi do wniosku, że może siebie nazwać dzieckiem Bożym. W artykulacji pojawiło się określenie dzieci Boże, które wydaje się, rozmówczyni przyswoiła jako własne. Rozumieniu temu towarzyszyła refleksja dotycząca kondycji duchowej. Autorka narracji mówiła o tym, że

człowiek często jest słaby i upada, jak małe dziecko. W tej rzeczywistości przychodzi Bóg, podnosi swoje dziecko i pokazuje mu właściwą drogę.

Ciekawym przykładem poznawania samego siebie w trakcie narracji przez młodego rozmówcę była następująca rozmowa:

[CH.24.D.PR]: *Jakby same lekcje nie wiem czy miały duży wpływ na to, jak postrzegam samego siebie. [...] Hmm, na to jak postrzegam samego siebie? (...) Myślę, że na to ja sam już miałem bardziej wpływ na to, jak po prostu się zastanawiałem, rozmyślałem..., to ja po prostu sam się zacząłem zastanawiać niby nad sobą, nad swoim życiem. [...] i... po prostu różne takie moje przemyślenia bardziej ukształtowały pewne... jakby **pewien pogład na samego siebie**. [...] Myślę, że dużo byłoby takich po prostu jakby takich przemyśleń (---) Bo kiedy się zastanawiałem, jaki jest po prostu **cel mojego życia** i tak dalej, po prostu w pewnym momencie człowiek się zaczyna zastanawiać nad tym, **kim jest**. I jakby wtedy zacząłem to analizować **jaki ja w ogóle jestem**. Takie przemyślenia występują naturalnie u ludzi, że zaczynają się zastanawiać: **Jaki jest cel tego wszystkiego?** [...] Do jakiego wniosku doszedłem? (...) Hmm... (...) Myślę, że do dziś jest to ciężkie pytanie. **Jak tak w jednym słowie powiedzieć Jaki jestem? albo Kim jestem?** (...) Hmm... (...) Powiedziałbym, że **jestem przeciętnym człowiekiem**, jakby to powiedzieć i... **wyróżnia mnie tylko to, że jestem wierzący**. A tak, a tak to powiedziałbym, że jestem po prostu **zwykłym człowiekiem**. (---) Hmm... (...) Jeśli miałbym tak powiedzieć, tak bardzo konstruktywnie to chyba bym powiedział, że **jestem oczywiście nieudacznikiem** (@) (...) ale bo to zawsze różnie jest, ale powiedziałbym, że **jestem misjonarzem, że jestem synem Boga**, ale powiedziałbym też, że **jestem nieudacznikiem**. [...] **Bo bycie chrześcijaninem**, właśnie tak, jak powiedziałem **to jest zachowanie, to są poglądy** i tak dalej.*

Narrator w czasie wywiadu dokonywał przeglądu swojej wiedzy na temat samego siebie. Poszukiwał w myślach treści tematycznych, które już wcześniej były przez niego analizowane. Charakterystyczne było to, że uczeń samodzielnie zastanawiał się nad tym, kim i jaki jest. Ponadto powiązał pytania tożsamościowe i postawił sobie dodatkowo pytanie o cel wszystkiego. Stopniowo jednak rozmówca wydobywał z myśli odpowiedzi na postawione pytania i artykułował, w jaki sposób percypuje siebie. Definiowanie swojej tożsamości rozpoczął od stwierdzenia, że jest zwykłym człowiekiem, którego wyróżnia tylko fakt, że jest wierzący. Zauważył też swoją ludzką niedoskonałość, nazywając siebie nieudacznikiem. Namysł jednak ewoluował w toku narracji i uczeń zdefiniował siebie jako misjonarza, a zatem jako osobę powołaną do zwiastowania Ewangelii. Wreszcie określił siebie, że jest

synem Boga i chrześcijaninem, co implikuje wiarę w Jezusa Chrystusa i świadomość przynależności do Boga, a zatem świadomość tożsamości dziecka Bożego.

Definiowanie tożsamości może obejmować również różne dziedziny aktywności:

[CH.22.C.LUT]: *Z jednej strony tak, bo ja właśnie z jednej strony jestem ścisłowcem, a z drugiej strony też mam właśnie taką..., też jestem takim bardziej artystą, takim właśnie muzykiem. [...] A jak gram właśnie na fortepianie, to nie dość, że jej słucham, to mogę ją właśnie wykonywać. [...] Właśnie, to jest właśnie, to jest trudne pytanie. Tak, jak ja postrzegam siebie? Czyli tak jakby – kiedy jestem sobą – można powiedzieć. No raczej nie udaję nigdy nikogo innego... Nie wiem co mam jeszcze o tym powiedzieć. [...] Tak, bo Pan Bóg stworzył ludzi i też jestem człowiekiem, i też jestem Bożym dzieckiem również. Bożym dzieckiem... (...) Boże dziecko... no to jest właśnie no... osoba, którą stworzył Bóg. Znaczą tutaj można to w sumie na dwa sposoby postrzegać. Dla niektórych no Bożymi dziećmi są ludzie właśnie wierzący, dla mnie również właściwie wierzący są Bożymi dziećmi, ale Bóg stworzył wszystkich ludzi, dlatego niewierzący również są Jego dzieci, no ale, no niestety w Niego nie wierzą. No i mogą być takimi dziećmi, którzy tak jakby unikają swojego Ojca, można powiedzieć. I dlatego właśnie, że wszyscy są przez Pana Boga stworzeni, to właśnie... nie chcę tak jakby nikogo skrzywdzić, żeby nikt nie poczuł się urażony. No i, żeby też Pan Bóg się, że tak powiem, no nie gniewał.*

Narrator na wstępie swojej wypowiedzi postrzegał siebie przez pryzmat potencjału intelektualnego, którym dysponował, i określił siebie jako osobę o umyśle predysponowanym do nauk ścisłych. Ponadto utalentowany muzycznie uczeń, w odniesieniu do swoich umiejętności gry na fortepianie, określił siebie jako artystę i muzyka. W kolejnym etapie definiowania swojej tożsamości sięgnął głębiej, zauważył, że jest człowiekiem stworzonym przez Boga. Wiedza pochodząca z Pisma Świętego, z którą uczniowie edukacji religijnej są zaznajomieni, w wielu przypadkach zostaje połączona z wiarą osoby i pewnością swojego pochodzenia. Ostatecznie rozmówca określa swoją tożsamość w świetle wiary i nazywa siebie Bożym dzieckiem.

Treść tej rozmowy wskazała na identyfikację osoby na podstawie zajmowanego miejsca w grupie oraz reprezentowanych cech charakteru:

[CH.23.O.PR]: *Trudne pytanie jeśli chodzi o mnie. No po prostu jako osobę, która pomaga innym ludziom. Postać taka niewidoczna, tymczasowa, bo mnie nigdzie często po prostu nie widać. Jestem z tyłu, jakby jestem niewidzialnym członkiem zespołu, że tak powiem technicznego i akustycznego. Pomagam po prostu ludziom spotkać się z Bogiem, dzięki mojej służbie jakby. A jeśli chodzi o poza wspólnotę, no to po prostu również wsparcie bo jeśli mogę*

powiedzieć, no to jestem osobą godną zaufania, nie wszyscy to widzą, ale po prostu niektórzy, jeśli tak mogą powiedzieć, że po prostu przetestowali mnie, to widzą to, że jestem godny zaufania, i dzielą się tajemnicami ze mną – godny zaufania no i wsparcie też czasem nie wiem psychiczne również.

Autor narracji zdefiniował siebie jako osobę niewidoczną, ale należącą do określonej grupy młodych ludzi, zajmujących się techniczną stroną nagłośnienia spotkań. Wyraził swoją tożsamość poprzez przynależność do zespołu oraz poprzez określenie ważności zadania, jakie spełnia we wspólnocie. Poza tą grupą postrzegał siebie również jako osobę godną zaufania, dookreślił zatem siebie na podstawie świadomości pewnego indywidualnego atrybutu. Ogólnie ujmując postrzeganie swojej osoby, uczeń określa siebie jako kogoś, kto pomaga innym ludziom, jest dla nich wsparciem, również psychicznym.

Definiowanie tożsamości opierało się również o odniesienie do osobistej wiary:

[DZ.8.E.LUT]: *Znaczy, tak zaczynając może właśnie ze **strony takiej religijnej**, na pewno postrzegam się jako osobę dość mocno wierzącą. [...] Znaczy właśnie z **samoakceptacją** zawsze mi było trudno. Bo może chodziłam do takiej szkoły, w której sam wygląd nie był wyśmiewany czy, czy jakieś właśnie takie poglądy nie były wyśmiewane. Natomiast, no zawsze każdy człowiek ma jakieś kompleksy, nie tylko związane z wyglądem czy charakterem, ale też związane właśnie z samą kulturą, samą właśnie nawet rodziną. Bo nie każdy jest dumny z tego, gdzie się urodził, jakie wartości wyznaje jego rodzina. I tak, ogólnie rodzina mnie zna z tej strony, że po prostu nie zawsze jestem pewna siebie, bo jednak ciężko powiedzieć o sobie: Jestem pełnowartościowym człowiekiem wiedząc, że zrobiłam coś czego nie powinnam, tego z czego nie jestem dumna.*

Uczennica w czasie swojej relacji dokonała rozdziału pomiędzy pojmowaniem siebie. Ujęła to w dwóch kategoriach: religijnej i niereligijnej. Postrzegała siebie zatem jako osobę bardzo wierzącą a zarazem jako osobę mającą problemy z samoakceptacją. Na tym etapie swojego rozwoju oceniła siebie jako osobę, która nie zawsze jest pewna siebie, ponieważ nie czuła się pełnowartościowym człowiekiem.

Autor poniższej wypowiedzi dostrzegł w człowieku dwie natury:

[CH.3.P.LUT]: *To jest troszeczkę ciężkie, bo jakby, są jednak mimo wszystko, jakby, ma każdy człowiek ma gdzieś tam, te troszeczkę dwie natury wiadomo, że jakby, jest jedna ta która ciągnie w złą stronę, **ale jest też Pan Bóg, który ciągnie w dobrą stronę**. No i tak jak mówiłem, no wszyscy jesteśmy gdzieś tam, no wszyscy popełniamy błędy. [...] I tak jak mówiłem też o tym właśnie **rozumieniu, które mają ludzie wierzący**. A, ja po prostu zastanawiam się nad tym, że jakby, fakt, ja jestem po, po tej jak to można powiedzieć, no nie,*

no nie będę używał wygranej, jestem po stronie osób wierzących, jestem po stronie Pana Boga.

W tej narracji rozmówca wskazał na trudność określenia w jaki sposób postrzegał siebie. Związane było to ze świadomością posiadania podwójnej natury. Mówił o naturze człowieka, która skłania się do złego, a obok niej, w rozumieniu osób wierzących w Boga, istnieje druga natura, pochodząca od Boga. Uczeń postrzegał siebie jako osobę wierzącą i opowiedział się po stronie Boga. Przyjął zatem tożsamość osoby wierzącej.

Poniższy tekst wskazał również na przyjęcie przez rozmówczynię tożsamości osoby wierzącej:

[DZ.1.M.LUT]: *No tak, no bo fajnie jest być chrześcijaninem, jak jest tak właśnie wszystko kolorowo, wszystko się układa, ale w takich momentach, kiedy coś nie idzie po naszej myśli, jest ciężko **i to jest naprawdę taka próba wiary**, i wtedy się okazuje też, co jest dla nas najważniejsze. [...] Ja jestem, no właśnie, edukacja religijna wpływa, wpłynęła na postrzeganie samej siebie. [...] Nie do końca jestem pewna, jak odpowiedzieć na to pytanie. No, czuję się osobą wierzącą, czuję się młoda dziewczyną, która no, może jeszcze nie, nie do końca wszystko rozumie. No, cały czas się uczę i cały czas poznaję. Jeszcze dużo doświadczeń, też ciężkich, przede mną. Ale myślę, że chcę podążać tą drogą, i to jest najważniejsze.*

Uczennica w swojej narracji podkreśliła znaczenie edukacji religijnej w kształtowaniu obrazu samej siebie. Autorka wyraziła, że czuje się osobą wierzącą, młodą dziewczyną, która znajdowała się w toku kształcenia. Towarzyszyła jej świadomość potrzeby poznawania, przeżywania doświadczeń, dalszego rozwoju.

Przykładem braku ukształtowanej tożsamości jest poniższa narracja:

[DZ.10.J.LUT]: *(...) Za bardzo nie wiem jak odpowiedzieć. (...) No na pewno jako osobę wierzącą, ale też wiem, że mogłabym zawsze nad tą wiarą jeszcze bardziej popracować i jeszcze coś poprawić.*

Uczennica zadeklarowała swoją wiarę, ale nie potrafiła określić kim jest. Powiązała jednak dookreślenie swojej tożsamości z rozwojem osobistej wiary, mogę dodać wiary w Boga, ponieważ chodzi o treści przekazywane na lekcjach religii.

Autorka następującej wypowiedzi również nie uściśliła swojej tożsamości:

[DZ.4.J.LUT]: *I oczywiście właśnie z pomocą Pana Boga, możemy Go o to oczywiście o to prosić, żeby nam pomógł tak odnajdywać siebie. Czyli właśnie kolejna ta wartość po prostu pewność siebie i taka, po prostu to zrozumienie tego, że nie jesteśmy na przykład inni, albo nie jesteśmy źli w żaden sposób, **bo Pan Bóg nas takich stworzył.***

W trakcie narracji uczennica odkryła jednak, że może prosić Boga o to, aby pomógł jej odnaleźć siebie. Prowadzenie rozmowy, zadawanie pytań młodej osobie podczas wywiadu wyzwoliło refleksję nad własną tożsamością i wzbudziło chęć poznania samej siebie.

Kolejny rozmówca również nie definiuje swojej tożsamości:

[CH.6.M.LUT]: *Byłbym ostrożny z takimi stwierdzeniami. Myślę, że lekcje religii nie wpływają na mnie w ten sposób. [...] Same w sobie lekcje religii nie. Dyskusja na temat, na temat różnych tego typu spraw, tak, poglądów, kwestii wiary ze znajomymi tak, może czasem z moim tatą. Myślę, że tak, ale tak jak mówiłem wcześniej, **na lekcjach religii nie było zbyt dużo czasu właśnie na tego typu rozmowy, dyskusje, które rzeczywiście mogłyby jakoś wpłynąć na światopogląd.***

Uczeń nie dostrzegał na lekcjach religii treści kształtujących wiarę. Platformą do jej budowania były dyskusje prowadzone ze znajomymi oraz czasem z rodzicem. Narrator nie zdefiniował swojej tożsamości ani światopoglądu. Wypowiedź wskazuje jednak, że uczeń uczestniczył w procesie poszukiwania odpowiedzi na powyższe zagadnienia.

W tej wypowiedzi także nie znalazłam treści wyraźnie wskazujących na tożsamość:

[DZ.14.H.LUT]: *Tak. (@) No bo jednak jak ktoś wywiera na mnie presję, to też nie jest fajne, **bo tym bardziej się zniechęcam do tego, żeby na przykład uwierzyć w Boga albo bardziej wierzyć, jakby umocnić moją wiarę. Albo chociażby nawet chodzić do kościoła, słuchać wszystkich kazań tam na nabożeństwie. Emm..., no i to jest nieprzyjemne. I tak samo, jak ktoś napiera na mnie z tą wiarą, to **automatycznie zrażam się do tej osoby, bo jednak nie chcę się zadawać z osobą, która cały czas próbuje mnie przekonać do czegoś, do czego nie chcę być przekonywana, tak.*****

Rozmówczyni nie zadeklarowała swojej wiary w Boga i wypływającego z niej poczucia przynależności do Boga. Podkreśliła, że nie lubi, kiedy ktoś wywiera na nią presję, kiedy ktoś przekonuje ją do wiary w Boga. Rozmowy takie uznała za nieprzyjemne, a do osób, które próbowały z nią na ten temat porozmawiać, czuła urazę. Uczennica wykazała, że jednak łączy wiarę w Boga z tematem postrzegania samej siebie. Powyższa narracja pokazała mi, że wiara w Boga lub jej brak ma znaczenie w konfigurowaniu/bądź nie tożsamości osoby.

Uczeń w tej narracji wyartykułował swoją tożsamość, a równocześnie połączył świadomość siebie z wynikającym z tego zadaniem:

[CH.15.L.LUT]: *Ale jednak w sumie na tych lekcjach religii trochę **brakowało mi czegoś takiego jak, nie wiem praktyki, w sumie nie wiem, takie... [...] (...) tak ogólnie bycia chrześcijaninem.** [...] W sumie rozumiem to w ten sposób, że... [...] **że nigdy nie wyszedłem na lekcji religii, żeby na przykład komuś pomóc albo uczestniczyć w jakiejś akcji, to byłoby***

takie fajne przeżycie zrobić coś takiego na lekcji religii, żeby po prostu w akcji miłości komuś pomóc, na przykład wyjść na ulicę i pomagać przez godzinę. Nigdzie jakiej takiej praktyki nie miałem, tylko samą suchą teorię.

Rozmówca w powyższym wywiadzie wyeksponował znaczenie zaangażowania się w pomoc lub inne akcje chrześcijańskie osób o ugruntowanej tożsamości chrześcijańskiej. Podkreślił również, że nie doświadczył czegoś takiego w czasie, kiedy uczestniczył w lekcjach religii. Świadomość swojej tożsamości implikowała zatem w młodym człowieku potrzebę działania, autentycznego przeżywania swojego jestestwa.

Artikulacja tożsamości, w ujęciu Taylora, pozwala jednostce równocześnie określić horyzont aksjologiczny, gdyż wiedzieć, kim się jest, oznacza także zorientowanie podmiotu w reprezentowanej przestrzeni moralnej.

6.1.2. Aksjologiczny horyzont badanej młodzieży

Poszukując odpowiedzi na pytanie o tożsamość: *Kim jestem?*, Charles Taylor wskazuje na złożoność i wieloaspektowość rozumienia tego zagadnienia. Zdaniem Taylora nie można określić swojej tożsamości podając swoje dane osobowe oraz genealogię więzi rodzinnych czy odwołując się jedynie do wartości uniwersalnych, takich jak: prawo do życia czy zachowanie integralności. Odpowiedzi na to pytanie tożsamościowe należałoby szukać w aksjologicznym aspekcie rozważanego zagadnienia o następującym brzmieniu: Co ma dla nas podstawowe znaczenie? Poszukiwania zatem winne być skupione w aksjologicznym horyzoncie osoby ludzkiej i ukazywać pozycję, jaką zajmuje ona w przestrzeni moralnej. W przestrzeni tej pojawiają się z kolei „pytania o to, co dobre, a co złe, co warto robić, a czego nie, co ma sens i wagę, co zaś jest nieistotne i drugorzędne”⁷⁵². Taylor uważa, iż tym, co pozwala nam określić, co dla nas jest ważne jest właśnie nasza tożsamość, to ona umożliwia dokonywanie człowiekowi takiego rozróżnienia, włączając oczywiście również te, które opierają się na silnych wartościowaniach. Nieodzownie zatem podmiot nowoczesny znajduje się w przestrzeni wielu pytań tożsamościowych, które pobudzają poszukującego do zakreślenia horyzontu aksjologicznego. Silne wartościowanie moralne nie może zignorować pytania o orientację podmiotu wobec dobra nadrzędnego – wobec Osoby Boga, do którego przybliżyła przeogromna i wciąż oddziałująca siła Ewangelii. Adekwatnie przekazywanie Ewangelii jest tym bardziej przekonujące, im bardziej przybliży do Źródła Dobrej Nowiny – do Boga. Siła Ewangelii zatem jest tym większa, im bardziej doświadczany będzie Bóg jako

⁷⁵² Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 54; Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II..., cyt. wyd., s. 157.

Źródło wyzwolenia w człowieku miłości, lojalności i szacunku. Również artykułując nasze odczucia w indywidualnej opowieści możemy nawiązać kontakt z Bogiem, jako Źródłem do którego tęskniliśmy, a dzięki któremu możemy ująć nasze życie w nowej narracji⁷⁵³. Niezbędna jest zatem językowa artykulacja tożsamości – indywidualna narracja podmiotu, która pozwala jednostce usytuować się w dobrze zdefiniowanym horyzoncie etycznym.

Prowadząc zatem pogłębione rozmowy jakościowe z młodzieżą, pytałam moich rozmówców o to, co jest dla nich ważne, co edukacja religijna/biblijna wniosła w ich życie. W wielu przypadkach młodzież samoistnie nawiązywała do wartości, których zrozumienie i doświadczenie kształtowało się nie tylko w trakcie ich edukacji, ale również w trakcie tworzenia swoich narracji w czasie wywiadu.

6.1.2.1. Identyfikacja poprzez wartości

Analizując treści wywiadów oraz tworząc kategorie i kody *in vivo*, zauważyłam za Ch. Taylorem, że ujawnia się pewne powiązanie pomiędzy określeniem tożsamości, a przyjętym przez rozmówców rodzajem orientacji aksjologicznej. Taylor definiuje tę zależność w następujący sposób: „Wiedzieć, kim się jest, znaczy zarazem: być zorientowanym w przestrzeni moralnej, przestrzeni, w której pojawiają się pytania o to, co dobre, a co złe [...]”⁷⁵⁴. W wielu wypowiedziach rozmówcy wyrażali swoją tożsamość poprzez identyfikowanie się z wartościami chrześcijańskimi, takimi jak wiara w Boga, zaufanie do Boga, miłość do bliźnich i nieprzyjaciół. Wśród cenionych postaw znalazły się również wzajemna pomoc, szacunek, akceptacja i tolerancja względem rówieśników oraz osób, w których otoczeniu znajdowali się młodzi ludzie. Pozycja jaką przyjęła badana młodzież, oscylowała przede wszystkim wokół poznanych i reprezentowanych wartości.

Wśród dwudziestu czterech rozmówców aż osiemnastu omówiło wartości poznane, istotne, zadane dla ich życia. Na wstępie zacytowałam wypowiedzi dwóch chłopców oraz trzech dziewcząt, którzy w swoich narracjach uplasowali miłość na pierwszej pozycji:

[CH.3.P.LUT]: *No przede wszystkim, no **miłość** jakby, to jest chyba taka najbardziej oczywista, z **wartości**, którymi żyje człowiek wierzący. [...] Bo w Biblii jest napisane, że **miłość** zniesie wszystko. I jakby, no ja nie mówię, każdemu zdarzy się właśnie, tak jak mówiłem być człowiekiem, wybuchnąć albo coś, **ale jednak wtedy miłość** też działa, także przychodzimy, no w pewnym sensie skruszeni i przepraszamy. A, i jakby **człowiek**, który*

⁷⁵³ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 58-190.

⁷⁵⁴ Tamże, s. 54; Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II..., cyt. wyd., s. 157.

kieruje się miłością, kieruje też, znaczy no po prostu widać, że się kieruje **miłością**, **nie ma po prostu w nim takiej nienawiści**, jak często jest u ludzi, którzy po prostu żyją wokół nas, i wokół których się obracamy.

Narrator zdecydowanie wymienił miłość na pierwszym miejscu, ponieważ jest ona najistotniejszą wartością, którą żyje każdy wierzący człowiek. Uczeń odniósł się do prawdy zapisanej w Biblii, mówiącej o tym, że miłość wszystko znosi. Nawiązał również do swojego doświadczenia związanego z przeżywaniem tej prawdy. Wiedział, że miłość działa w życiu wierzącego, ponieważ kiedy zdarzały się sytuacje napięcia doświadczał skruchy i potrafił przeprosić. Oceniał również stan ducha osoby kierującej się miłością i rozróżnił fakt, że nie jest ona napełniona nienawiścią. Miłość jest widoczną domeną człowieka wierzącego.

W tej rozmowie uczennica wskazała, iż znajduje się w procesie wewnętrznej przemiany, jeśli chodzi o wartości duchowe w jej osobistym życiu:

[DZ.19.A.KZ]: *No i, **szczególnie w ostatnim czasie, ucze się tego, żeby wszystkich traktować jako... większych od siebie i z taką miłością**. Bycie dla nich miłym, wyrozumiałym i zawsze zakładać, że jak ktoś ma dobry cel. No myślę, że na tym opiera się **miłość** i chcę się tym kierować.*

Autorka powyższej narracji zwróciła uwagę na bardzo istotną kwestię, mianowicie kwestię zachodzącego w jej życiu procesu rozwoju duchowego/noetycznego. Każdy podmiot znajdujący się w toku stawania się cechuje się świadomością bycia w drodze. Uczennica podkreśliła, że uczyła się traktować wszystkich ludzi jako większych od siebie, a w życiu chciałaby kierować się miłością.

Poniższa wypowiedź wskazała, iż uczennica cechowała się już pewną dojrzałością duchową/noetyczną:

[DZ.20.L.KWCH]: *Jeśli chodzi o ludzi, to myślę, że właśnie, tak jak mówiłam, **nauczyłam się ich bardzo kochać i nie patrzeć na nich z góry**, jak to niejedni robią. I myślę, że to jest także takie coś, co mnie bardzo cieszy, że tak mogę właśnie ich postrzegać i nie patrzeć na nich z taką wyższością.*

W tej narracji rozmówczyni wskazała na zakończenie procesu uczenia się miłości do ludzi. Uczennica rozmawiając ze mną, była świadoma, że pewien etap jej edukacji osiągnął zamierzony pułap. Stwierdzenie swoje oparła na doświadczeniu swojego stosunku do innych ludzi. Miłość zatem stała się wartością spełnioną.

Narratorka poniższej wypowiedzi ujęła miłość jako wartość zadaną:

[DZ.2.E.LUT]: *No, ważne jest, żeby po prostu żyć z **miłością do innych i do samego siebie**, też do rzeczy, które mnie otaczają. **Bo w sumie miłość jest takim jednym z ważniejszych też***

fundamentów. Ale też właśnie żyć z wiarą i takim optymizmem. [...] Właśnie miłość, wiara czy nadzieja.

Uczennica podkreśliła, iż w życiu ważne jest, aby żyć z miłością do innych ludzi, ale również aby tę wartość odnosić do samego siebie. Rozmówczyni miłość nazwała jednym z ważniejszych fundamentów. Wśród innych wartości wymieniła wiarę, optymizm i nadzieję.

W trakcie rozmowy uczeń analizuje swój stosunek do ludzi i definiuje wartość, która stała się jego motywacją w życiu:

[CH.24.D.PR]: *Raczej we wszystkim, tak staram się we wszystkim, traktować wszystkich tak samo. Bo raczej w moim życiu miałem styczność z wieloma ludźmi i staram się być wyrozumiały. Więc są różni ludzie, mają różne problemy i raczej staram się na nich patrzeć tak samo. Po prostu ludzie niektórzy są po prostu bardziej zagubieni, niektórzy mniej, niektórzy się bardziej odnajdują w życiu. Nie, myślę, że raczej nie patrzę na nikogo z takiej negatywnej strony. Staram, staram się właśnie wszystkich traktować z taką miłością, tak jak mówiłem. [...] Myślę, że słowo: traktowanie wszystkich z miłością zawiera wszystkie inne zasady, ale jeśli się tak wgłębić, by to rozwinąć, to bardziej chodzi o szanowanie innych, ooo... szanowanie innych jakby, o uniżenie się też przed innymi. Bo też jest napisane, że mamy być sługami dla innych.*

Rozmówca opowiedział o swoim dążeniu do tego, by wszystkich ludzi traktować tak samo. Świadomość problemów otaczających każdego człowieka, pokazała mu, że każdy człowiek inaczej się z nimi obchodzi. Uczeń dostrzegł pewną prawidłowość, mianowicie że różni ludzie obchodzą się ze swoimi problemami w sposób zróżnicowany. W swoim młodym życiu narrator starał się traktować wszystkich z miłością. Uznał również, że właśnie miłość zawiera w sobie wszystkie inne zasady. Rozwijając temat, nawiązał do okazywania szacunku wobec innych, jak również do traktowania innych ludzi jako ważniejszych od siebie. Uczeń odwołał się do słów, które zostały przekazane przez Boga w Piśmie Świętym i stały się dla niego podstawą do traktowania wszystkich ludzi z miłością.

Z tej rozmowy wybrzmiała już pewna dojrzałość aksjologiczna:

[DZ.8.E.LUT]: *Ogólnie mam takie wrażenie, że człowiek w pewnym momencie zaczyna kochać swojego bliźniego bez względu na jakiegokolwiek właśnie opinie tego człowieka. [...] I mam wrażenie, że to też, też nas łączy taka tolerancja człowieka. Bo, no niestety w dzisiejszych czasach tolerancja nie jest powszechnie znana. [...] I czasami mam wrażenie, że po prostu warto coś poświęcić, żeby faktycznie odkryć takie wartości.*

Odkrywanie wartości dla tej rozmówczyni było czymś niezwykle istotnym. W swoim młodym życiu odniosła już wrażenie, że dla pozyskania czegoś cennego warto również coś

poświęcić. Wskazała bowiem, że w jej życiu pojawił się taki moment, kiedy zaczęła kochać swojego bliźniego bez względu na jego opinie. Uznała również, że ludzi powinna łączyć tolerancja, która przyjęła funkcję wartości zadanej.

W następującej narracji uczennica odniosła się do rozpatrywanego zagadnienia ujmując perspektywę biblijną oraz uniwersalne podejście do tematyki wartości:

[DZ.4.J.LUT]: *No wiadomo, że mam w świadomości to, że **traktuj bliźniego swego jak siebie samego**, [...] Ale traktuję inne osoby jako możliwych przyjaciół, jako możliwych sojuszników, pomocników i to jest ważne, żeby tak postrzegać ludzi, że każdy ma swoją też historię, nie oceniać, bo właśnie nie wiemy jaka jest sytuacja tego człowieka, co on przeszedł i co on nawet przejdzie, bo nie wiadomo, co ma zaplanowane na swojej drodze życiowej. Ale jedyne, co możemy zrobić, to **pomagać mu, rozmawiać z nim**. I ja tak właśnie to odbieram, że każdego trzeba **tolerować**, i właśnie to jest dla mnie **przeogromna wartość**. Dla mnie tolerancja to jest podstawa po prostu kontaktów społecznych. Dla mnie to jest podstawowa wartość. [...] Dla mnie to jest najważniejsza **wartość, miłość, tolerancja, zaufanie i wytrzymałość taka w wierze**.*

Rozmówczyni świadomie korzystała z nauki zaczerpniętej z Pisma Świętego, traktując innych tak, jak chciałaby być traktowana sama. Drugi człowiek był dla niej potencjalnym przyjacielem, sojusznikiem, pomocnikiem, dlatego też rozmawiała z nim i pomagała mu. Uczennica podkreśliła, że w jej życiu ogromną wartość ma tolerancja. Stanowi ona podstawę kontaktów społecznych. Ponadto wymieniła miłość, zaufanie i wytrzymałość w wierze jako wartości ważne w jej życiu.

Autorka poniższej narracji wskazała na Bożą perspektywę życia:

[DZ.5.D.LUT]: *Może, tak, **chęć bycia dobrym człowiekiem**, więc życia, no życia tak jak, **jak Bóg chciał żebyśmy żyli**. [...] No, bo tak po prostu czuję to, że nie wyobrażam sobie jakby, chcieć nie być **dobrym człowiekiem**. Nie wiem, czy to jest po polsku, ale no i wierzę, że to jakby droga do tego, żeby być. [...] Na pewno taka **tolerancja, miłość do bliźniego, umiejętność może zaakceptowania siebie i innych**, no to mi przychodzi do głowy tak na teraz.*

Uczennica odwołała się do woli Boga, oczekującego od człowieka, aby okazywanie dobroci stało się stylem życia. Rozmówczyni wymieniła również tolerancję, umiejętność znoszenia innych, ale i miłość do bliźniego oraz umiejętność akceptowania innych. Zatem wartości, które umożliwiają człowiekowi tworzenie zdrowych relacji międzyludzkich.

Wartości uniwersalne wyszczególniła również kolejna rozmówczyni:

[DZ.13.S.PR]: *Myszę, że tak, nie jestem w stanie podać teraz konkretnych przykładów, ale na pewno trochę takich było i to właśnie szczególnie gdy przerabialiśmy takie tematy na przykład*

o wartościach człowieka albo o pewnych postawach, które powinniśmy przyjąć jako chrześcijanie. [...] Myślę, że to były takie wartości..., nie chcę powiedzieć uniwersalne, ale aczkolwiek uniwersalne, takie jak bycie powiedzmy dobrym do drugiego człowieka albo nienarzekanie, albo wdzięczność, albo życzliwość. [...] Myślę, że wiele można robić dla innych, tak. Ale począwszy od po prostu bycia, tak. Bycia wsparciem, bycia pomocą, od bycia przyjacielem, od bycia osobą wierną, która nigdy nie zawiedzie, która zawsze pocieszy dobrym słowem, od po prostu samego bycia, przez..., przez tak jakby usługiwanie w małych i dużych rzeczach, ponieważ też w Biblii jest napisane, że za wszystko tak jakby co robimy, to nie mamy oczekiwać zapłaty na ziemi, otrzymamy zapłatę w niebie. (...) Więc tak jakby po prostu możemy, możemy służyć jednym, jedni drugim przede wszystkim, tak. [...] Myślę, że jest to ważne na wielu płaszczyznach, przede wszystkim na takiej naszej płaszczyźnie właśnie personalnej, gdzie my tak jakby możemy być świadectwem [...] ale już na takiej płaszczyźnie właśnie stricte relacyjnej, po prostu budować relacje tak, budować zaufane relacje, które nie są budowane na piasku i się nie rozlecą tak, tylko są naprawdę trwałymi i zaufanymi relacjami na życie, a myślę, że każdy chce takie mieć.

Uczennica odniosła się do wartości poznawanych na lekcjach religii w szkole. Wartości te charakteryzowały pewne postawy ludzkie, które powinniśmy przyjąć chrześcijanie. Ważne okazało się dla narratorki dobro okazywane drugiemu człowiekowi, ale też życzliwość, wdzięczność zamiast narzekania. Duże znaczenie miały dla uczennicy takie postawy jak: bycie wsparciem dla innych osób, bycie pomocną, przyjaciółką, ale też wierność wobec nich, bycie osobą godną zaufania, niosącą pocieszenie. Istotne okazały się również cechy zaczerpnięte z nauki Biblii, jak usługiwanie innym ludziom. Szczególnie ważna dla rozmówczyni cecha, która znacząco kształtuje relacje międzyludzkie. Zatem budowanie zaufanych i trwałych relacji znalazło ważne miejsce w narracji uczennicy.

Również w tej narracji głębokie relacje międzyludzkie zajęły pierwszą pozycję:
[DZ.11.B.LUT]: *Mhm..., przyjaźń definitywnie, bardzo głębokie relacje, ta przyjaźń [...] Em..., wiadomo, uczy to cierpliwości, bo każdy człowiek jest inny i każdy... można mieć różny stopień jakby cierpliwości, i żeby nie pokazywać tego na przykład, jeżeli ktoś nie umie się wysłowić albo coś, to, to uczyło, że obojętnie jaki człowiek, to musi się nauczyć tej cierpliwości do ludzi. I trzeba zaakceptować każde zdanie, jakie by nie było, nie można kogoś przekonywać do własnych racji, bo to, że ktoś ma inne, nie znaczy, że my mamy poprawne. [...] Hmm..., czynienie dobra..., hmm..., bo dobro do nas wróci pewnie, nie zawsze szybko czy tam późno, ale do nas wróci, tak samo jak zło. Według mnie dobro ma, dobro jest Boże*

*i zawsze tak z tego wychodziłam, że czynienie dobra to, i ci którym **pomagam**, będą szczęśliwsi, niż będę czyniła zło, a oni mogą zawsze okazać wdzięczność.*

Uczennica na wstępie wymieniła wśród wartości przyjaźń i głębokie relacje, które na tej płaszczyźnie mają możliwość kształtowania się. Podkreśliła także znaczenie cierpliwości względem innych, szczególnie w grupie rozmawiających ze sobą młodych osób. Zaznaczyła, że człowiek musi nauczyć się akceptować to, co inni mają do powiedzenia. Ponadto wymieniła czynienie dobra jako wartość pochodzącą od Boga. Punktem wyjścia do pomagania innym była chęć uczynienia innych szczęśliwymi, jak również świadomość tego, że każdy może okazać wdzięczność, a okazane dobro powróci.

Autorka poniższej narracji wyszczególniła wartości, które przyswoiła sobie podczas ważnej dla niej edukacji religijnej:

[DZ.4.J.LUT]: *Ale czego ja się nauczyłam na edukacji religijnej, która jest dla mnie ważna. Przede wszystkim, tak patrząc na całokształt, na wszystkie lata nauki uważam, że **najważniejsza jest wdzięczność**. I wdzięczność za to, co mamy, za to, co nam Pan Bóg stworzył i daje. I ja się tego nauczyłam, co **pozwoiliło mi odnaleźć takie prawdziwe szczęście** uważam, bo jednak wdzięczność dla mnie równa się szczęście. [...] Ale wracając do tematu to uważam, że **miłość** po prostu jest takim czynnikiem, który **wyzwała też taką prawdę w człowieku i pokazuje jego prawdziwe oblicze**. Ale znowu to nawiązuje taką więź między tymi osobami i taką **tworzy naprawdę silny kontakt** taki, że po prostu **ufamy tej osobie** i to jest takie, to jest **najważniejsze, właśnie zaufanie** kolejna **wartość**. To są takie właśnie piękne **wartości**, które daje nam Pan Bóg, i o których nas uczy. Także **zaufanie** jest właśnie bardzo ważne, na przykład właśnie w Panu Bogu. [...] Jest bardzo dużo oczywiście takich, na przykład chociażby **uczucie cudownych, które możemy doświadczać dzięki Panu Bogu, chociażby w kontaktach z drugim człowiekiem**. Ale również takie **wartości** jak **pomaganie**, o którym wspomniałam, że jak dajemy to dużo dostajemy. [...] I jeśli my coś mamy to musimy po prostu się dzielić z innymi, właśnie **dzielenie się** to jesteś taka **wartość**. **Dostrzeganie innych ludzi**, którzy po prostu widzą, że na przykład my się mamy bardzo dobrze, a my wiemy, że **jak oddamy tam jakąś część siebie, jakąś tam część naszego chociażby uczucia dobrego, to nic się z nami nie stanie, a im pomożemy i możemy ich podnieść na duchu**. [...]*

Najważniejszą wartością dla uczennicy okazała się wdzięczność za to, co posiadamy, jak również za to, co otrzymujemy od Pana Boga. Istotność tej wartości polegała na tym, że rozmówczyni, będąc za wszystko wdzięczną, była równocześnie osobą szczęśliwą. Następnie wymieniła miłość, jako wartość kształtującą relacje międzyludzkie, dzięki której stają się one prawdziwe, silne i są oparte na zaufaniu. Ponadto zaufanie jest wartością szczególnie istotną

w stosunku do Pana Boga. Wśród innych walorów narratorka wymieniła pomaganie, dzielenie się, dostrzeganie innych, obdarowywanie dobrymi uczuciami czy podnoszenie na duchu.

Nabywanie wartościowych cech, w narracji tej uczennicy, powiązane zostało ze wzrastaniem i dojrzewaniem człowieka:

[DZ.12.A.LUT]: *Myślę też, że takie, wiadomo, coraz bardziej **im jesteśmy starsi, tym bardziej jakby rozumiemy świat, rozumiemy ludzi i przez to nasze podejście też się zmienia, że coraz bardziej wglębiamy się jakby w ich problemy, coraz bardziej może rozumiemy i przez to stajemy się bardziej tacy empatyczni, tacy otwarci i tacy po prostu pełni zrozumienia, i jakby wrażliwi na cierpienie też innych, na problemy innych. To właśnie, tak myślę, przychodzi z wiekiem, ale myślę, że to jest bardzo ważna wartość i staram się jakby, żeby to była taka priorytetowa wartość dla mnie. [...] No to jest to ważne, bo wszyscy powinniśmy się szanować. I... to jest naprawdę, moim zdaniem, jedyny sposób, żeby jakoś żyć wspólnie na tym świecie, tak. Bo jakbyśmy patrzyli na innych z góry i w ogóle nie szanowali, cały czas się spierali i tak dalej, no to wiadomo, że cały czas by wynikały z tego jakieś konflikty. **A jeśli po prostu będziemy żyć w takim podstawowym szacunku, w takim zrozumieniu**, no to wiadomo, że innym będzie łatwiej, ale nam samym też będzie łatwiej, będziemy mogli jakby skupiać się też na sobie, a nie przejmować się tym co robią inni.***

Narratorka podkreśliła, że im człowiek staje się starszy, tym bardziej rozumie świat oraz ludzi. W związku z tym zmienia się również podejście do ludzi i człowiek staje się bardziej empatyczny, otwarty, pełen zrozumienia i bardziej wrażliwy na cierpienie oraz problemy innych. Wartości te stały się dla autorki wypowiedzi postawami priorytetowymi. Uczennica wskazała również na szacunek, jako wartość podstawową nie tylko w relacjach międzyludzkich, ale który pomaga także żyć lepiej tym, którzy szanują innych.

W tej narracji szacunek został wymieniony jako wartość nadrzędna:

[DZ.16.Z.LUT]: *[...] szacunek do innych, em... I chyba to są takie główne wartości [...] jeżeli chodzi o wiarę, to mam szacunek do..., że tak powiem, ludzi z innych wyznań, ponieważ uważam..., którzy wierzą w inne rzeczy. [...] Każdy kto ma..., każdy ma swoją wiarę, i... uważam, że każdy powinien tolerować może, a tolerancja wiąże się z szacunkiem też po części – uważam. **Każdy powinien tolerować innych ludzi**, ponieważ to jest ich sprawa, i to jest ich... wiara, i to jest ich sprawa, w co oni wierzą. I bez względu na to powinniśmy ich tolerować i mieć do nich szacunek, ponieważ uważam, że to jest dla każdego taka..., takie wartości jak szacunek i tolerancja, to są wartości raczej pozytywne, które również wpływają na nas bardzo, bardzo mocno. [...] (@) Emm... (...) **Ja również jestem wdzięczna za taką***

możliwość wychowania z wiarą i myślą, że to przede wszystkim dało mi właśnie te wszystkie wartości. [...] *Dało mi możliwość rozwinięcia siebie, doświadczenie.*

Rozmówczyni powiązała osobistą wiarę z szacunkiem do drugiego człowieka. Właśnie szacunek i tolerancja, zdaniem uczennicy, winny cechować osobę wierzącą, przede wszystkim gdy poruszane zostają kwestie wiary. Zachowywanie tych postaw narratorka połączyła z przemianą i rozwojem osobistego życia.

Lekcje religii stały się platformą do kształtowania umiejętności słuchania:

[DZ.7.K.LUT]: [...] **Także umiejętność słuchania innych i zrozumienia** *dokładnie tego co powiedzieli, nie tam wybieranie, co nam się podoba, co nie. Myślę, że to jest bardzo dobrze kształcone na lekcjach religii, no bo jednak głównie się rozmawia. Tak, więc ta **umiejętność słuchania innych**, mówienia też tak, żeby inni nas słuchali, rozumieli, co mamy na myśli. [...] Też **tolerancja**, no bo wiadomo, że nie każdy wierzy. Jednak religia no u nas akurat jest obowiązkowa i nie każdy jest wierzący, więc to też uczy **tolerancji**, że no są takie osoby, które mają inne poglądy, inne wyznania też.*

Wartością zadaną, w tej relacji, stało się wsłuchiwanie w wypowiedzi innych. Szczególnie ważna okazała się ta cecha na lekcjach religii, ponieważ uczestniczyła w nich również młodzież określająca się jako osoby niewierzące. Kształcenie umiejętności słuchania pomagało bowiem zrozumieć to, co ktoś miał na myśli. Uważnemu słuchaniu towarzyszyła tolerancja względem uczniów reprezentujących inne poglądy.

W następującej narracji wybrzmiało kształtowanie się postaw akceptacji:

[DZ.10.J.LUT]: **Zawsze staram się zrozumieć każdego** *nawet jak, no ktoś może widać, że jest w jakiejś gorszej sytuacji albo... robi coś, czego nie powinien, to właśnie **staram się zrozumieć**, że może to wynika z czegoś konkretnego, a nie od razu go oceniać.*

Dążność do zrozumienia drugiego człowieka była wartością priorytetową również dla tej uczennicy. Świadomość różnorodnych sytuacji życiowych, w których może znajdować się młody człowiek, wyzwoliła w rozmówczyni rzadką cechę – powstrzymanie się od oceniania innych.

Otwartość na potencjalny rozwój drugiej osoby wystąpiła w następującej narracji:

[DZ.9.S.LUT]: *Ale **powinniśmy sobie wszyscy dawać szansę i próbować się wspierać, i próbować podchodzić do siebie z taką życzliwością i dobrocią**, to też jest bardzo trudne w niektórych przypadkach. Ale, no to jak mówię, każdy zasługuje na **drugą szansę**, czy na **wielotysięczne szanse** i nie wiadomo jeszcze jakie. [...] I sama uczę się tego, żeby po prostu z jakąś taką **dobrocią** i takim **dystansem**, że **sama ja powinnam coś dać**, zanim będę czegoś oczekiwać w zamian.*

Autorka wypowiedzi podkreśliła, że wszyscy ludzie powinni dawać sobie kolejną szansę. W przekonaniu uczennicy każdy człowiek zasługuje na otrzymywanie szansy zmiany wielokrotnie w życiu. Narratorka wskazała, że sama znajdowała się na takim etapie rozwoju, aby próbować podchodzić do innych z życzliwością i zawsze okazywać im dobroć. Uczyla się również zachowywać dystans wobec oczekiwań względem drugiego człowieka, wiedząc, że pierwszy krok należy do niej.

W tej narracji wybrzmiała ogromna wrażliwość autora na drugiego człowieka:

[CH.22.C.LUT]: *I właśnie ja tak mam, że jakoś... zawsze jak z kimś rozmawiam, albo z kimś mam jakoś do czynienia, to właśnie tak zawsze się boję, **żeby tej osoby nie skrzywdzić** jakoś **czy tam jakoś nie powiedzieć czegoś złego**. I staram się właśnie zawsze tak... spokojnie jakoś, jakoś tak logicznie właśnie z taką osobą rozmawiać, żeby właśnie uważać, żeby się... **nie chce właśnie ludziom sprawiać właśnie żadnej przykrości**.*

Uczeń, wydaje się, dobro drugiej osoby uczynił wartością priorytetową w swoim życiu. Wchodząc w jakąkolwiek relację, narrator zwracał uwagę na słowa, które wypowiadał w rozmowie oraz na swoje zachowanie względem osób naprzeciwko. Zawsze towarzyszyła mu obawa, iż może poprzez to, co powie, skrzywdzić kogoś lub wyrządzić mu przykrość.

Uczennica, w tym wywiadzie, wymieniła jako wartość rewerencję życia:

[DZ.14.H.LUT]: *No, na pewno **poszanowanie do innych, do zwierząt, do ludzi**, na pewno też, że **nie jestem jakby obojętna na czyjeś cierpienie**. No, i że też **staram się nie krzywdzić innych**, właśnie też ludzi, zwierząt i tak dalej. No, i że ogólnie nie zwracam uwagi raczej na to, jak no, jak to, w sumie takie trochę oklepane, jak ktoś wygląda i tak dalej, ale tylko właśnie co mówi, co ma w głowie, no i po prostu, tak. [...] Mhmm... (...) Na pewno..., znaczy w sensie, nie wiem, czy to jest **wartość**, ale na pewno **ślucham kogoś do końca**, zanim zapadnie mój werdykt, że tak powiem.*

W tym wywiadzie rozmówczyni również wskazała na znaczenie szacunku wobec stworzenia oraz na wrażliwość na krzywdę drugiego człowieka. Poszanowanie do ludzi, zwierząt, nieobojętność wobec ludzkiego cierpienia stały się wartościami priorytetowymi. W swoim postępowaniu uczennica zwracała uwagę na to, aby nie skrzywdzić ani człowieka, ani zwierzęcia. Inną wymienioną wartością była umiejętność słuchania.

Wśród wartości wymieniona została otwartość:

[DZ.1.M.LUT]: *No i właśnie taka **otwartość**. [...] No, na przykład jak ktoś przechodzi na jakieś spotkanie to, to warto zagadać, spytać się tej osoby jak się tam znalazła? No jakoś, **po prostu nawiązać jakąś rozmowę**, żeby ta osoba nie czuła się tak, takim outsiderem. Nie, nie powinna się czuć wykluczona z grupy, tylko powinno się ją zachęcać, i nie dawać jej do*

odczucia, że, że jest, i że ta grupa jest taka zbita. Bo czasami się robi tak, że są grupki i przychodzi ktoś nowy, i nagle to czują się nieswojo bardzo. Jeśli jestem tam mile widziana, chce się przychodzić, a jeśli nie, no to po co ma gdzieś przychodzić.

Rozmówczyni wskazała na duże znaczenie otwartości w relacjach międzyludzkich. Otwartość okazała się szczególnie ważną wartością na spotkaniach młodych ludzi, kiedy to do grupy wchodzi nowa osoba. Istotne dla uczennicy było, aby w takich sytuacjach nawiązać rozmowę, aby nawa/nowy nie poczuli się odsunięci/nieprzyjęci do istniejącego grona młodzieży. Narratorka podkreśliła znaczenie zachęty poprzez słowa, zachowanie względem nowych, gdyż takie postawy mają działanie motywujące.

6.1.2.2. Reprezentacja wartości ze względu na orientację wobec Boga

Punktem wyjścia w reprezentowaniu wartości ze względu na orientację wobec Boga było uznanie pochodzenia człowieka od Boga. W narracjach badana młodzież odwoływała się do ontycznej biblijnej prawdy mówiącej o tym, że człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boga, dlatego też istota ludzka winna tak jak Bóg i z Jego miłością traktować i kochać ludzi, zarówno swoich bliźnich, jak i nieprzyjaciół. Postawa człowieka względem drugiego pokazuje czy Bóg jest na pierwszym miejscu w jego życiu. Okazywanie miłości, cierpliwości, wyrozumiałości, zrozumienia i akceptacji cechuje osoby, które w swoim życiu podjęły decyzję, aby naśladować Pana Jezusa. Przyjęcie Jego perspektywy patrzenia na i traktowania człowieka jest perspektywą krzyża Chrystusa, który bezwarunkowo przebaczył. Takiej miłości przebaczącej uczą się młodzi, z którymi prowadziłam rozmowy. Uczą się również poświęcenia, dobroci, przyjaźni ze względu na swoją orientację względem Boga. Rozmówcy podkreślili także znaczenie prowadzenia przez Ducha Świętego w kształtowaniu horyzontu aksjologicznego oraz postaw młodych chrześcijan. Reprezentacje wartości ze względu na swoją predylekcję wobec Boga przedstawiło dziesięciu rozmówców.

Wartości reprezentowane ze względu na wiarę w Boga definiują życie:

[DZ.13.S.PR]: **Przede wszystkim z łaską Bożą, którą daje Bóg i z miłością, bo Bóg mówi, że mamy miłować wszystkich swoich bliźnich i swoich nieprzyjaciół, i swoich wrogów.** *I..., mam wiele ludzi, o których się modłę, tak, o których, za którymi się też wstawiam. Myślę, że **bez Ducha Świętego nie byłoby to takie proste.** Bo tak jak wiele młodych ludzi postrzega świat, tak, że muszą uciekać w alkohol, depresję jakieś inne używki. **To z Duchem Świętym postrzeganie świata jest zupełnie, zupełnie inne,** ponieważ **On** pozwala nam naprawdę zauważyć, zauważyć po prostu **dobro.** **Jeśli my sami żyjemy według takich wartości, sami***

w ten sposób definiujemy własne życie, nie skazując go na przekleństwo tylko błogosławieństwo.

Miłość jest wartością a zarazem przykazaniem Boga i obejmować winna bliźnich, nieprzyjaciół a także wrogów. Autorka narracji wielokrotnie podkreśliła, iż Bóg w swojej łasce obdarowuje człowieka wierzącego miłością do wszystkich ludzi. Rozmówczyni zaznaczyła, że bez działania Ducha Świętego obdarowywanie miłością innych nie byłoby takie łatwe. Ponadto Osoba Boga, jak stwierdziła uczennica, zmienia postrzeganie świata. Zaobserwowała bowiem, że jej perspektywa patrzenia na świat, a zatem również na ludzi jest zupełnie inna dla niej, jako osoby wierzącej w Boga. Narratorka dostrzegała dobro ze względu na działanie Ducha Świętego w jej życiu. Zauważyła również, że kiedy człowiek wierzący żyje zgodnie z wartościami reprezentowanymi przez Boga, poprzez nie definiuje równocześnie swoje życie. Jakość życia takiej osoby się zmienia, gdyż zostaje ono otoczone Bożym błogosławieństwem.

Bóg w hierarchii priorytetów wierzącego znajduje się na pierwszym miejscu:

[CH.24.D.PR]: *I chodzi też, że się **umie żyć z innymi, służyć innym, ...że po prostu ludzi traktujesz lepiej od samego siebie, ...że jakby to Bóg jest na pierwszym miejscu, a ty jesteś tam można powiedzieć na trzecim, a na drugim są właśnie ci ludzie, którym powinieneś pomagać. I ta wartość właśnie, to właśnie służenie Bogu, bo całe swoje życie Mu oddajesz. [...] I do tego, myślę, że chrześcijanie powinni dążyć, bo..., bo to wie..., bo to każdy wie, że to, jak powinno wyglądać, a to jak wygląda, to jest już różna rzecz, ale żeby przynajmniej się starać i dolożyć do tego tak naprawdę.***

Uczeń w swojej narracji zauważył, że człowiek potrafi żyć z innymi, służyć innym ludziom oraz traktować ich w sposób lepszy aniżeli samego siebie, gdy Bóg w jego życiu jest na pierwszym miejscu. Ponadto stawianie Boga na najwyższej pozycji implikuje służbę dla Niego. Osoba wierząca oddaje całe swoje życie Bogu, a będąc chrześcijaninem dąży do tego, by w swoich postawach reprezentować takie właśnie wartości.

Uczenie się wartości stało się dla uczennicy zadaniem:

[DZ.7.K.LUT]: *[...] Wartości, no to wiadomo, tak jak na lekcjach religii, wzrastanie w tej wierze, uczenie się właśnie, co Bóg chciał nam przekazać. Też takie, nie wiem, okazywanie miłości wobec innego, zrozumienia tej drugiej osoby. Myślę, że w dzisiejszych czasach to jest ogólnie taki niemały problem jak gdyby, tak, że właśnie jest taka znieczulica wśród ludzi. No, ale właśnie omawiamy takie tematy jak właśnie miłość, przyjaźń, współpracę też z innymi. Jak można pomagać innym, czasami są naprawdę takie drobne gesty, nie trzeba robić nie wiadomo jakich rzeczy.*

Rozmówczyni wskazała w swojej wypowiedzi na proces wzrastania w tym, czego uczy Bóg w Piśmie Świętym. Osobiste dojrzewanie w wierze powodowało równocześnie uczenie się tego, co przekazał Bóg. Uczennica wymieniła wśród poznawanych wartości: okazywanie miłości wobec innych osób, staranie się o to, by zrozumieć drugiego człowieka, budowanie przyjaźni oraz wzajemną współpracę i pomoc. Zaznaczyła także, że wartości te uzyskały ogromne znaczenie we współczesnym, pełnym znieczulicy świecie.

Wzorowanie się na Bogu bazuje także na świadomości swojego pochodzenia:

[DZ.9.S.LUT]: *Na pewno, jeśli chodzi o relacje z ludźmi dużo potrzeba cierpliwości, wyrozumiałości i miłości przede wszystkim, tak jak jest napisane, że jednak: Miłuj bliźniego swego jak siebie samego – jest to bardzo trudne, ale, ale tak, tak trzeba. [...] No, bo tak samo jak Bóg nas ukochał i daje nam dwie szanse, i tak samo jak On wybaczył nam wiele rzeczy, tak samo my powinniśmy też wybaczać. I powtórzę się, ale to jest strasznie trudne, ale jednak skoro jesteśmy Jego potomstwem, jesteśmy stworzeni na Jego podobieństwo, to powinniśmy wzorować się na Nim i, i naśladować Go także w tych kontaktach z ludźmi, żeby wybaczać, chociaż to może być trudne. Trzeba też po prostu wierzyć, że ludzie też potrafią docenić, że mogą się zmienić, że, że mogą doznać takiego nawrócenia czasem.*

Autorka w swojej wypowiedzi powołała się na swoje ontyczne i soteriologiczne pochodzenie. Uczennica, była świadoma tego, że została stworzona na podobieństwo Boga, a na podstawie swojej wiary uznana za Boże potomstwo. Świadomość ta warunkowała wzorowanie się na Bogu i naśladowanie jego postaw. Priorytetowe przykazanie, mówiące o miłości bliźniego uznała za trudne, ale stanowiące wartość zadaną. Podobnie uczenie się wyrozumiałości, cierpliwości było dla uczennicy dużym wyzwaniem. W narracji tej wybrzmiało jednak dążenie do osiągnięcia w życiu tych wartości. Rozmówczyni wskazała również na cechę Boga, która wypływa z Jego miłości – na przebaczenie. Podkreśliła więc, że tak jak Bóg przebaczył ludziom, tak samo powinni przebaczać wierzący. Ponadto wypełniając to trudne zadanie, mogą przyczynić się do nawrócenia innych osób.

Okazywanie miłości ludziom znalazło swoje źródło w biblijnej wiedzy:

[DZ.19.A.KZ]: *Właśnie, żeby kochać ludzi, to jest takie... takie trudne, kiedy spotyka się z ludźmi ze stref takich uzależnień, albo którzy na przykład wiele krzywd zrobili, nie tyle sobie, co na przykład bliskim, żeby ciągle, mimo że ranią kogoś, na kim mi zależy, to żeby umiała ich kochać, że widzę na przykład, jak krzywdzą kogoś innego, jak robią takim na przykład dzieciom jakieś takie smutne sytuacje, to chcę ich dalej kochać, bo są ludźmi. Bóg ich stworzył, są Bożym stworzeniem i mają czas, żeby iść za Nim, żeby podjąć tą decyzję. I chce ich po prostu kochać, bo do tego mnie Bóg stworzył i właśnie tego ucze się z każdym dniem.*

Rozmówczyni w swojej narracji podkreśliła, że została stworzona przez Boga do określonego zadania. Zadanie to oceniła jako trudne, szczególnie kiedy dotyczyło ono osób ze stref uzależnień, osób, które krzywdziły innych ludzi. Zadaniem tym, do którego uczennica czuła się powołana, było kochanie drugiego człowieka, ponieważ wszyscy zostali stworzeni przez Boga. Narratorka podjęła się tego poważnego posłannictwa. W swoim młodym życiu uczyła się okazywania miłości ludziom, którzy ranili osoby i dzieci, na których jej zależało. Właśnie ze względu na Boga postanowiła pójść tą drogą, by również ci, którym okaże miłość, mogli kiedyś podjąć decyzję, aby pójść za Bogiem.

Perspektywa Pana Jezusa została przejęta do życia narratorki:

[DZ.20.L.KWCH]: *Na pewno nauczyło mnie to **bardzo kochać, kochać ludzi** nie przez perspektywę ich błędów i życia, tylko **poprzez perspektywę Jezusa**. I patrzeć na nich taką **ogromną miłością i ich kochać, i myślę, że to jest bardzo ważne**.*

Uczennica w swojej relacji zaznaczyła, iż przyjmując w postępowaniu wobec innych perspektywę Bożego Syna – Jezusa, nauczyła się kochać ludzi. Uznała to również za bardzo ważne, aby patrzeć na każdego, tak, jak patrzy na człowieka Bóg – z ogromną miłością. Okazywanie tego najbardziej wartościowego uczucia stało się dla rozmówczyni priorytetem.

Okazywanie miłości uzyskało dla rozmówcy status wartości zadanej:

[CH.23.O.PR]: *Szanuję innych ludzi i jakby, że nie chcą po prostu, bo wiem, że niektórzy z nich już słyszeli jakby o Ewangelii i tak dalej, ale po prostu nie zechcieli oddać życia Bogu, ale po prostu **ich szanuję**. Rozumiem, bądź nie rozumiem, dlaczego nie chcą tego zrobić, **ale tak, kocham innych ludzi, że tak mogę powiedzieć**. [...] jakby **Duch Święty mi daje taką miłość to innym ludzi**, że po prostu, że tak powiem, **Duch Święty** po prostu mi wkłada w serce, że **mam kochać innych ludzi**. W Biblii to jest napisane, żeby miłować bliźniego swego jak siebie samego, czyli po prostu wszystkich innych ludzi.*

Narrator w swojej relacji zaznaczył, iż w swoim postępowaniu kierował się Bożymi wartościami zapisanymi w Biblii. Drugie przykazanie miłości mówiące o okazywaniu miłości bliźniemu, czyli kochaniu innych ludzi znajdowało swój wyraz w okazywaniu im szacunku. Uczeń powołał się na działanie Ducha Świętego w swoim życiu, który dawał mu właśnie uczucie miłości względem innych. Powołanie to stało się wartością zadaną ze względu na to, co Bóg przykazał w Piśmie Świętym.

Wdzięczność ze względu na miłość i ofiarę Boga stała się ważną wartością dla autorki poniższej narracji:

[DZ.19.A.KZ]: *Każda sytuacja, nawet trudna jest powodem do tego, żeby Mu **podziękować**, za to, że, że wyprowadza, że doświadcza nas i **możemy zobaczyć swoje błędy, możemy***

naprawiać je z Nim i za to zawsze, zawsze chcę Mu dziękować, i... pamiętać o tym, jak wiele dla mnie zrobił. [...] ...że umarł za mnie na krzyżu, że oddał swoje życie żebym mogła dzisiaj żyć, i żebym nie zmarnowała tego życia tutaj na ziemi, żeby to po prostu, co zrobił dla mnie tak dawno, dzisiaj miało realny wpływ na moje życie, na moje decyzje, no to żeby zawsze opowiadać się po Jego stronie w każdej najmniejszej decyzji, każdego dnia, żeby iść po prostu za Jezusem.

W tej narracji uczennica zwróciła uwagę na wartość, która w jej życiu znalazła swoje źródło w świadomości tego, co Pan Jezus uczynił dla niej. Wartość tę stanowiła ogromna wdzięczność w życiu tej młodej osoby. Wdzięczność za to, że Boży Syn umarł za nią, obdarował ją nowym życiem i za to, jak wiele dla niej robił. Świadomość Bożej ofiary miała realny wpływ na życie rozmówczyni, napełniała ją wdzięcznością również za to, iż mogła dzięki Panu Jezusowi dostrzegać i razem z Nim naprawiać swoje błędy. Nie chciałyby zatem marnować swojego życia tutaj na ziemi, ale w podejmowaniu decyzji pragnęłyby zawsze opowiadać się po stronie Boga i każdego dnia podążać za Jezusem.

Zaufanie Bogu, będąc trudnym, było dla mojego rozmówcy cennym zadaniem:
[CH.3.PLUT]: *W pewnym sensie dla mnie jedną też z ważniejszych chyba wartości, ale taką którą, też bardzo często, no i powiem tak, że nawet często mi się, albo inaczej, rzadko mi się udaje, bo to dla mnie jest po prostu bardzo ciężkie, tak totalnie. No, w pewnym sensie można powiedzieć, a..., zostawić troszeczkę wszystkie decyzje nie sobie, tylko tak jakby [...] w sobie musimy uświadomić sobie tak, że jakby zostawiamy to Panu Bogu, że to tak totalnie oddajemy. I, w pewnym sensie to uwalnia troszeczkę, ale z drugiej strony jest to bardzo ciężkie, żeby gdzieś puścić ten ster. [...]* Tutaj chyba najbardziej chodzi o takie zaufanie, na pewno zaufanie, i... [...] No właśnie tak jak mówię, no na zawierzeniu. No jakby, ja też uważam, że wszystko co się tutaj dzieje jest po coś, i jakby nic się nie dzieje z przypadku. I zaufanie to jest jakby, według mnie, zaufanie do Pana Boga.

W tej obszernej relacji uczeń szczegółowo analizuje jedną z najważniejszych dla niego, aczkolwiek trudno osiągalną wartość, którą było zaufanie Panu Bogu. Pozostawienie wszystkich swoich decyzji Bogu wymagało bowiem całkowitego zawierzenia Jemu. Narrator doświadczał, jak trudne było dla niego całkowite zaufanie Panu Bogu, jednak kiedy oddawał Mu swoje sprawy, doznawał uwolnienia od swoich problemów. Towarzyszyła mu również świadomość, że mimo wszystko to, co się dzieje, nie jest dziełem przypadku.

Bóg stał się dla tej uczennicy fundamentem w tworzeniu wartościowych relacji:

[DZ.2.E.LUT]: [...] też **przyjaźń**, też **wspólnota**. [...] bo też fajnie jest **budować przyjaźń na dobrych fundamentach**, żeby ona była, przetrwała. Na pewno **szczerłość**, no i też **jeśli Bóg jest obecny w tej przyjaźni**, to ma ona dużo większą szansę przetrwać i być prawdziwa. [...]

W tej narracji autorka powołała się na Osobę Boga jako fundament w budowaniu ludzkiej przyjaźni. Więcej, uczennica podkreśliła, że jeśli Bóg jest obecny w przyjaźni, to ma ona szansę być prawdziwa i przetrwać. Tworzeniu tych wartościowych relacji we wspólnocie winna towarzyszyć inna wartość – szczerłość.

Narracja – poznawaniem i krokiem do zaakceptowania siebie:

[DZ.8.E.LUT]: *I mam wrażenie, że też właśnie dzięki religii i dzięki właśnie odpowiedzi na te pytania, **jestem trochę też tak zaspokajana i zaczynam to coraz bardziej rozumieć**. [...]* **Czuję się wolna**, bo wiem, że nie zostanę oceniona negatywnie, wiem, że nawet gdybym nie wiadomo co zrobiła, gdybym nawet popełniła jeden wielki błąd w życiu, **On zawsze będzie przy mnie** i, i nigdy mnie nie opuści. *I to jest piękne właśnie. No jest to taka wrażliwa rzecz, właśnie podczas zdalnego nauczania, bo **właśnie On był takim wypełnieniem**, jak nie miałam znajomych, **to był Bóg**.*

Uczennica w trakcie wywiadu odkryła, że właśnie ta rozmowa, a wcześniej edukacja religijna, przyczyniły się do poznania prawdy o wszechobecności Boga. Poczucie wolności oraz zaspokojenia pewnych wewnętrznych potrzeb podsumowała stwierdzeniem, że wie, iż Bóg zawsze przy niej będzie, nawet, kiedy popełni jakiś poważny błąd. Wartością stało się zaspokojenie potrzeby akceptacji i poczucia samotności, gdy Bóg wypełnił tę pustą przestrzeń.

Pan Jezus stał się wzorem dla ukształtowania postaw chrześcijańskich:

[CH.3.P.LUT]: [...] a **miłość** po prostu, no po prostu na tym się opiera no większość w **chrześcijaństwie**. [...] ale to **poświęcenie właśnie od razu, to się łączy z miłością**. *A, to też nas często bardzo zadziwia, że jakby te **wszystkie wartości**, często w tej, w jakiejś jednej historii z Biblii, po prostu łączą się w całość, że jakby tak jak tutaj, że właśnie na przykład to **poświęcenie od razu się łączy z miłością**. [...]* *No, to właśnie w tej chwili można powiedzieć, wyciągnąć dużo jakby dla siebie, **co w tym wypadku by zrobił Pan Jezus** z konkretnych cech na przykład. [...]* *No, tak jak mówiłem, na pewno **miłość**, na pewno w pewnym sensie **wyrzeczenia**. No na pewno też to, że się modlił **Pan Jezus** dość dużo, i to że **Pan Jezus** też nie był, że po prostu się też bał, miał też cechy ludzkie, czyli był taki jak my. A, więc jakby, że to dla nas to też nie jest nic dziwnego, że się boimy, tylko żeby właśnie w **tym strachu też iść do Pana Boga**.*

Autor narracji zaobserwował, że w opisanym w Biblii życiu Pana Jezusa, miłość, którą okazywał ludziom, łączyła się z Jego poświęceniem. Zauważył, że w chrześcijaństwie wszystko opiera się o tę wyjątkową wartość. Uczeń podkreślił, iż z nauki tej należałoby wyciągnąć wnioski dla siebie i postawić sobie za każdym razem pytanie: Co w danym przypadku zrobiłby Pan Jezus? Osoba Bożego Syna stała się dla niego wzorem wyrzeczenia, modlitwy i utrzymywania relacji z Bogiem Ojcem.

6.1.2.3. Wiara w Boga dobrem nadrzędnym

Na horyzoncie aksjologicznym wartości reprezentowanych przez autorów poniższych narracji wyeksponowała się wiara w Boga. Młodzież podkreśliła w swoich wypowiedziach moment nawrócenia, w którym przyjęła Boga jako najwyższą wartość w swoim życiu. Ten przełomowy moment w wierze zapoczątkował nową jakość życia wielu młodych ludzi. Przemiana duchowa wprowadziła równocześnie do życia rozmówców nową jakość postrzegania rzeczywistości. Narratorzy wskazali na realne działanie Boga w ich życiu. Dostrzegając Bożą ingerencję w trudnych i różnych sytuacjach budowali swoją wiarę. Równocześnie młodym towarzyszyła świadomość tego, iż w każdej chwili swojego życia mogą zwrócić się do Boga i z Nim o wszystkim rozmawiać. Bóg stał się dla nich Osobą, Ojcem, Tatą, Pocieszycielem, Pasterzem i Przyjacielem. Modlitwa także wzmacniała wiarę młodzieży, gdyż zwracali się do Pana Boga z ufnością i w zaufaniu, że ich słowa zostaną wysłuchane. Przekonanie o sensowności całkowitego oddania życia Bogu, zawierzenia Mu we wszelkich okolicznościach również wybrzmiało w kilku narracjach. Niektórzy rozmówcy wskazali na wiarę w Boga, jako wartość, którą dopiero osiągają. Jedenaścioro młodych ludzi wypowiedziało się o wierze, przedstawiając swoje poglądy w tej istotnej kwestii.

Życie wiary w tej narracji osiągnęło już pewną dojrzałość:

[CH.17.A.KWCH]: *I to jest niesamowite, kiedy mogę usiąść, **i choć jestem zmęczony, to Pan Bóg daje to coś, że, że czuję się radosny w tym. I to jest takie uczucie, które po prostu pochodzi od Pana, nie. To tak jak się modlimy, jak mamy społeczność z Panem, to kiedy czujemy takie niesamowite Boże wypełnienie, działanie, to, to jest tylko taka drobnostka tego co nas czeka w przyszłości w tym Królestwie. No i to jest coś, co my jako dzieci, po prostu odbieramy od Pana. I to jest coś, co jest charakterystyczne właśnie dla Oblubienicy.***

Uczeń opowiedział o swoim doświadczeniu wiary, które wydaje się przenikać jego jestestwo. W codziennym życiu wypełnionym obowiązkami Bóg towarzyszył rozmówcy, obdarowując go radością pomimo zmęczenia. Szczególnie Bożą pełnię i Jego działanie

odczuwał podczas społeczności/przebywania z Bogiem w modlitwie. Rzeczywistość tę narrator opisał jako namiastkę tego, co czeka wierzących w Boga/Oblubienicę Pana Jezusa Chrystusa w Jego Królestwie.

Wiara w Boga utwierdzona została w bardzo trudnym momencie życia rozmówczyni:
[DZ.19.A.KZ]: **Bóg dla mnie teraz jest wszystkim. Podjęłam w życiu te najważniejsze decyzje i chcę iść za Nim całym swoim sercem, i każdą sytuacją zawsze opowiadać się po Jego stronie. Więc jest naprawdę dla mnie wszystkim, to najważniejszą wartością. [...] Myślę, że wypadek samochodowy był takim niesamowitym dotykem Bożym, bo po prostu uratował mi życie. I... no było to bardzo ciężkie doświadczenie w moim życiu, ale przez to, że uratował mi życie przez samo ocalenie z wypadku, ale też przez to, jak nas wszystkich, całą rodzinę przez to przeprowadził było niesamowitą Jego ochroną. I czułam, że po prostu jest ze mną, i daje mi pokój, daje mi radość nawet w takim trudnym momencie. [...] I... to... to bycie z Nim sprawia, że, że zupełnie inaczej opisuje się życie, to czym się jest, kim się jest. Ale też takiej samotności kiedy rozmawiam z Nim po prostu, to... doświadczam tego, że..., że często dostaję odpowiedzi na jakieś pytania, dręczące mnie sytuacje czy po prostu czuję, że..., że coś we mnie w środku się pali, że chcę się modlić, chcę śpiewać, chcę wysławiać Boga i zawsze być przy Nim.**

Wypadek samochodowy, którego doświadczyła autorka powyższej narracji, stał się dla niej ogromnym doświadczeniem wiary. W tej niezwykle trudnej sytuacji życiowej, kiedy zagrożone było życie uczennicy oraz jej rodziny, doznała obecności i ochrony Pana Boga. Żywe przeświadczenie, że to właśnie Bóg uratował jej życie obficie wzbogacone zostało towarzyszącym jej pokojem. Narratorka przeżyła ten wypadek jako Boży dotyk w swoim życiu i podjęła najważniejszą dla niej decyzję, aby pójść za Nim z sercem wypełnionym wiarą. Zbudowana wiara poprowadziła ją do Boga, który teraz stał się dla niej kimś najważniejszym. W wierze podjęła rozmowę z Bogiem, zadawała Mu pytania i otrzymywała odpowiedzi, szczególnie w dręczących ją sytuacjach. Pragnienie modlitwy, śpiewu, wysławiania Boga oraz stałej Jego obecności przepełniało jej mocno wierzące serce.

Ważki moment życia wiary zapoczątkował jej rozkwit:

[CH.21.K.KZ]: **Ale właśnie od momentu kiedy się tak w sumie prawdziwie świadomie nawróciłem, czyli to było w 2016 roku, to pamiętam, 6. stycznia, to właśnie wtedy i tak... tak naprawdę oddałem życie Bogu i też zaczął się taki okres w moim życiu, może nie od razu, ale... kiedy zacząłem widzieć Boże działanie tak, tak świadomie w moim życiu na co dzień. I na co dzień mogłem zauważać to, że Bóg działa i to nie jest tylko historia w Biblii, to nie**

jest tylko przeszłość czy tam koniec na nowych... Nowym Testamencie i tam się to skończyło, ale właśnie, że Bóg działa, tak jak działał kiedyś, tak jak teraz.

Przełomowym momentem w życiu narratora było jego świadome nawrócenie się do Boga, gdy Jemu oddał swoje życie. Wydarzenie to stało się dla ucznia początkiem nowego okresu, w którym zaczął na co dzień dostrzegać Boże działanie. Realność działania Boga unaoczniała rozmówcy, że nie była to tylko odległa historia zapisana w Biblii, ale to, co opisane zostało w Nowym Testamencie obserwował również w dwudziestym pierwszym wieku. Niezmiennność Boga na przestrzeni wieków stała się bardzo istotna w kształtowaniu oraz ugruntowaniu wiary ucznia.

Bezradność stała się dla tej rozmówczyni punktem wejścia w życie wiary:

[DZ.1.M.LUT]: *[...] to automatycznie miałam coś takiego, żeby zacząć **modlitwę do Boga** albo to po prostu **czułam, że Go potrzebuję.** [...] No i dlatego też, że czułam się bezradna, no to wierzyłam w to, że **Bóg jest jedyną Osobą, jeśli tak można nazwać Boga, która może w tej chwili coś z tym zrobić** albo chociażby pomóc mi przejść to, co się dzieje w danym momencie. [...] Że jest **Pocieszycielem,** no myślę, że też, też **takim Przyjacielem.** Nawet kiedy jest mi ciężko, nie radzę sobie, kiedy coś mnie trapi, no to zawsze **mogę się do Niego zwrócić.** I zawsze wiem, że **Bóg** chce dla mnie jak najlepiej. I mimo tego, że czasem wydaje mi się, że wszystko mogłoby się zawalić, no to, to wiem, że jakoś trzeba to przetrwać, i że **Bóg ma jakąś wizję na to wszystko.** [...] No, bo nie możemy sobie wszystkiego zaplanować i jednak powinniśmy pamiętać o tym, że, że to **Bóg tak naprawdę nad wszystkim czuwa.** I teraz **od Niego najwięcej zależy.***

Narratorka, gdy czuła się w różnych sytuacjach bezradna, natychmiast zwracała się do Boga w modlitwie. W tych trudnych momentach odczuwała, że Go potrzebuje, i że Bóg jest jedyną Osobą, która w danej sytuacji może cokolwiek zdziałać albo po prostu pomóc przejść przez pojawiające się doświadczenie. Uczennica podkreśliła również, że w swoim życiu wiary doświadczała Boga jako swojego Pocieszyciela oraz Przyjaciela. Towarzyszyło jej zaufanie do Pana Boga, iż zawsze, gdy sobie z czymś nie potrafiła dać rady, mogła się zwrócić do Niego. Wiarą przyjmowała to, że Bóg wie i chce tego, co najlepsze dla niej. Miała pewność, iż Bóg nad wszystkim czuwa, ma dobry zamiar i plan dla człowieka oraz że tak naprawdę wszystko od Niego zależy.

Wiara w Boga stała się źródłem poczucia szczęścia w życiu tej uczennicy:

[DZ.2.E.LUT]: ***Prawdziwe szczęście znalazłam właśnie w Panu,** bo wcześniej szukałam w rzeczach. Ale kiedy dostałam tą rzecz, to znowu chciałam coś kolejnego, to było takie trochę jak worek bez dna. A ciągle to szczęście jakby nie było zaspokojone. [...] Teraz wiem, że rzecz*

*to jest tylko rzecz. Jak my pójdziemy potem do nieba, te rzeczy zostaną tutaj, i nie mają większej wartości tak naprawdę, więc jakby tą radością jest **Pan** i to, co, jakie cuda czy rzeczy, które robi w moim życiu, i w życiu ludzi i obok mnie. [...] Ale też, że uzdrowił moją mamę, mimo że miała ciężki przypadek, ale że właśnie był z nami w różnych tych ciężkich sytuacjach, więc wiem, że jest i troszczy się o nas.*

Autorka wypowiedzi w poszukiwaniu swojego szczęścia zauważyła, że otrzymywanie ciągle nowych rzeczy nie przyniosło jej poczucia szczęścia. Pomimo, że posiadała już wiele, nie czuła się szczęśliwą osobą. Życie wiary zmieniło jej nastawienie do dóbr materialnych, ponieważ człowiek nie zabierze ich do wieczności. Prawdziwą radość odnalazła jednak w Panu Bogu, gdyż w swoim życiu doświadczyła, a w życiu otaczających ją osób widziała Jego działanie i cuda. Rozmówczyni podała przykład uzdrowienia swojej mamy, jak również odniosła się do wielu sytuacji w życiu, w których odczuwała Bożą obecność i troskę.

Wiara dla tego rozmówcy jest wartością odróżniającą go od innych ludzi:

[CH.24.D.PR]: *Myszę, że właśnie to, co robimy, to, to nas powinno odróżniać, przynajmniej od zwykłych ludzi. Bo jeśli patrzymy na to po prostu, na taką... Jak to powiedzieć? Na pierwszy rzut oka jakby ktoś powiedział jakby: Czym się różnisz od innych? albo to: Kim jesteś? To właśnie odpowiedź, że jestem zwykłym człowiekiem albo... no po prostu, to fakt, że jesteś zwykłym człowiekiem jest jak najbardziej prawidłowy. Myszę, że nawet jeśli się dopiero w to wgłębimy, i... zaczynamy mówić o czymś więcej, to może wtedy można podkreślić to... właśnie ten fakt, że jest się wierzącym. I to jest jedyna rzecz co nas..., która nas powinna różnić od ludzi. To nas różni, a tak to niczym się nie różnimy od innych ludzi. A myszę, że są to przede wszystkim wartości, zachowania, poglądy.*

Narrator, zastanawiając się nad pytaniem tożsamościowym: Kim jestem?, udzielił w trakcie rozmowy odpowiedzi na postawione przez siebie pytanie. Mianowicie określił siebie jako zwykłego człowieka, którego od reszty populacji odróżnia jedynie to, że jest człowiekiem wierzącym. Wiara powiązana została z reprezentowaniem w życiu innych wartości, zachowań i poglądów.

Wiara w Boga dla tej autorki wypowiedzi stanowiła inspirację do twórczości:

[DZ.9.S.LUT]: ***Te pieśni są takie wspaniałe, tacy wspaniali ludzie wierzący, błogosławieni mogli napisać te teksty, mogli napisać tą melodię i to jest tak, tak wspaniałe, że możesz to śpiewać i jeszcze możesz świadczyć o tym, jaki Bóg jest dobry.***

Uczennica zafascynowana muzyką dostrzegła, iż pieśni i melodie, które napisali ludzie wierzący w Boga są przepiękne i niosą ze sobą błogosławieństwo. Wspaniałym przeżyciem było dla niej to, gdy mogła je śpiewać, a równocześnie wyrażać swoją wiarę w dobroć Boga.

Narratorka tego fragmentu poznała Pana Boga jako swojego kochającego Tatę:
[DZ.20.L.KWCH]: *Też dobrze wspominam moją Biblię w obrazkach, którą miałam jako małą dziewczynka. Też lubiłam bardzo do niej wracać, nawet teraz czasami sobie przeglądam i tak dalej, bo są to bardzo dobre wspomnienia. [...] **Kochający Tata, taka bliskość.** No i właśnie, **jeśli mam ją w rękach, to takie wspomnienia do mnie wracają, takiego, takiego dobrego Taty dla dzieci.***

Rozmówczyni już od najmłodszych lat, oglądając, a potem czytając swoją Biblię dla dzieci, poznawała Pana Boga jako kochającego Ojca. Wracając do tej dziecięcej Biblii, powracała równocześnie do wspomnień związanych z doświadczaniem bliskości Boga jako dobrego Taty dla dzieci.

Narratorka tego wywiadu wyraziła swoją wiarę opartą o słowa napisane w Biblii:
[DZ.8.E.LUT]: *Znaczy ogólnie było przytoczone, był przytoczony werset, niestety nie pamiętam go tak na pamięć, ale że **mamy być właśnie spokojni o swoją przyszłość, ponieważ mamy zaufać Bogu w pełni** i każdy nasz krok jest zaplanowany przez Boga, i możemy **Mu w pełni się ofiarować – Panu Bogu, możemy Mu zaufać całkowicie.** Bo **On ma odpowiedzi na te pytania** i pomimo tego, że my mamy wiele pytań, to **On zawsze nam odpowie na te pytania** i niekoniecznie dzisiaj, niekoniecznie jutro, ale nawet za dziesięć lat, ale zawsze odpowie na te pytania, mimo tego, że są one trudne. [...] **Bóg** jest takim właśnie, tak jak w Biblii jest napisane, jest takim **Pasterzem** dla nas, takich owieczek.*

Biblia jest bogata w wersety mówiące o zaufaniu do Pana Boga. Autorka wypowiedzi odwołała się do tych treści, ale również przyjęła je do swojego życia. Wiedziała bowiem, że może całkowicie zaufać Panu Bogu, ponieważ On zna odpowiedzi na wszelkie pytania. Wyraziła również przekonanie, iż Bóg zawsze udzieli odpowiedzi, choć nieraz należy na nią poczekać. Dla tej uczennicy Bóg był Pasterzem, którego poznała na kartach Pisma Świętego. W przypowieści o Dobrym Pasterzu Bóg pokazał jak bardzo troszczy się o zagubionych ludzi.

Życie wiary wynikać może z dostrzegalnych dowodów Bożego istnienia:
[DZ.14.H.LUT]: *Jest tak, że **jakby widzimy, że jednak rzeczywiście może On istnieje, On jest dobry, On nam pomaga, że daje znaki, i że tak po prostu jakoś więcej zauważamy, że tak powiem.***

Rozmówczyni w naszej rozmowie powołała się na dostrzegalne dowody istnienia Boga. To co zauważała w swoim życiu, skłaniało ją do wiary, że może Bóg rzeczywiście istnieje, jest dobry i pomaga.

Wiara może stać się wartością dodaną w osobistym rozwoju:

[DZ.16.Z.LUT]: *Myszę, że mogłabym dodać, że **wiara** to jest... przede wszystkim... to, w co wierzymy i to, co pragniemy. I **wiara** może nam dać bardzo wiele, bardzo. Więc chyba **warto trochę wierzyć**, (@), (...) ponieważ właśnie później jesteśmy w stanie osiągnąć rzeczy, o których nawet nie mamy pojęcia. I **warto wierzyć, warto poznawać Boga i warto modlić się do Niego**. Także... tak nas to chyba rozwija bardzo.*

Autorka wypowiedzi analizując pojęcie wiary spostrzegła, że wiara może bardzo wiele dać człowiekowi. Zdaniem uczennicy warto trochę wierzyć, gdyż wiara pomaga osiągnąć coś, o czym wcześniej człowiek nie miał pojęcia. Warto również wierzyć i poznawać Boga oraz modlić się do Niego, ponieważ te wartości mogą stać się czynnikiem rozwoju osoby.

Życie wiarą w tym przypadku nie było wartością dla rozmówczynie:

[DZ.14.H.LUT]: *No bo jednak jak ktoś wywiera na mnie presję, to też nie jest fajne, bo tym bardziej się zniechęcam do tego, **żeby na przykład uwierzyć w Boga** albo bardziej **wierzyć, jakby umocnić moją wiarę**. Albo chociażby nawet chodzić do kościoła, słuchać wszystkich kazań tam na nabożeństwie. Emm..., no i to jest nieprzyjemne. I tak samo, jak ktoś napiera na mnie z tą **wiarą**, to **automatycznie zrażam się do tej osoby**, bo jednak **nie chcę się zadawać z osobą, która cały czas próbuje mnie przekonać do czegoś, do czego nie chcę być przekonywana**.*

Uczennica nie zdefiniowała swojej wiary, wartość ta nie znalazła istotnego miejsca w jej życiu. Nie była bowiem zainteresowana przekazem treści biblijnych ani podczas nabożeństw w kościele, ani podczas rozmów z rówieśnikami w trakcie lekcji religii w szkole. Niechęć ta pogłębiała się szczególnie, gdy odczuwała presję z zewnątrz, zniechęcała się wówczas, aby uwierzyć w Boga albo też, by pogłębić swoją wiarę.

6.1.2.4. Moralna siła Ewangelii

Moralna oddziałująca siła Ewangelii znalazła wyraz w poniższych wypowiedziach moich rozmówców. Wśród dziewięciu narratorów kilku podkreśliło znaczenie usłyszanej Ewangelii w ich młodym wieku. Słowo Boże zawarte w Piśmie Świętym dotarło do młodego odbiorcy i powołało go do pójścia za Bogiem. Nappełniło słuchacza wolą przyjęcia pozycji ucznia Pana Jezusa Chrystusa i naśladowania Go w swoim życiu. Rozmówcy wyeksponowali fakt, że Ewangelia przemieniała ich postawy na co dzień. Pobudzała ich również do tego, by ich życie odzwierciedlało postępowanie Bożego Syna. Ewangelia stała się obfitym źródłem wskazań do moralnego życia młodych ludzi. Autorzy narracji powoływali się na słowa napisane w Biblii, jako żywe Słowo Boże będące autorytetem w dokonywaniu wyborów oraz

podejmowaniu decyzji. Młodym chrześcijanom towarzyszyła chęć prowadzenia świadomego życia, zgodnego z Pismem Świętym i wolą Pana Boga objawioną w jego treściach.

Ewangelia zawarta w Piśmie Świętym może przemienić ludzkie serce i człowieka:

[CH.17.A.KWCH]: Kiedy **Boże Słowo** dotyka naszego serca, kiedy jakimś trafem **słyszemy Ewangelię**, kiedy **Pan Bóg poruszy nasze serce**, bo o to tutaj chodzi właśnie, aby nasze serce było poruszone, to kamienne serce, by coś do niego dotarło, mhm... **to wtedy taka osoba kiedy czuje to, no to idzie za Panem, a więc szuka. I jak jest napisane: Kto szuka, ten znajduje. Więc ten, kto Go szuka, no to daje się znaleźć.** [...] Musiałbym pomyśleć, ale na pewno, na pewno jest wiele, wiele takich przykładów, chociażby też to, że **nasze życie jest wielkim odzwierciedleniem Jezusa Chrystusa**. **Więc to jak my żyjemy, jak my się zachowujemy w szkole, w pracy, też to ma wielkie wydaje mi się znaczenie.**

W tym wywiadzie narrator wskazał, że kiedy człowiek słyszy Ewangelię, wówczas Boże Słowo zawarte w niej może dotrzeć do serca człowieka. Pan Bóg porusza serce takiej osoby, a kiedy przyjmuje Ewangelię, rozpoczyna swoją drogę z Panem Bogiem. Dzieje się to zgodnie z obietnicą zawartą w Piśmie Świętym, mówiącą o tym, że kto szuka Boga, ten Go znajduje. Moralna siła Ewangelii przejawia się w przemienionym życiu, i tak jak to podkreślił mój rozmówca, całe życie tej osoby odzwierciedla postawy i Osobę Pana Jezusa Chrystusa. Przemiana ta przejawia się w sposobie życia człowieka, sposobie jego zachowania zawsze i w każdym miejscu, w którym się znajduje.

Modlitwa Pana Jezusa – Ojciec Nasz – stała się źródłem przemiany postaw uczennicy:

[DZ.7.K.LUT]: No na przykład taka prosta **modlitwa Ojciec nasz**. No powiem, że przez jakiś czas po prostu było wykuwanie na blachę, że po prostu tam była jakaś dobra ocena, ale tak z biegiem lat no to jakoś tak bardziej zaczęłam się zastanawiać. **Tam są zapisane wszystkie wskazówki dla nas, wskazówki od Boga**. No nie wiem jak takie, jest to taka prosta modlitwa fakt, ale ma w sobie po prostu te **wskazówki i te wiadomości od Boga**, których często niestety nie przyjmujemy, mimo że są nam podane na tacy. No i właśnie tak myślę, że **fragment**, który tak najbardziej mi tak zapada, no to jest: **odpuść nam nasze winy jako i my odpuszczamy naszym winowajcom**, gdzie zawsze jest, że skupiamy się tylko: **odpuść nam nasze winy**, a później druga część idzie w odstawkę. No więc, że jest to takie **ważne**, że jednak **jeżeli chcemy, żeby nam zostało wybaczone coś, no to też musimy odpuścić innym**, bo tak się nie da żyć w zawiści. A więc myślę, że ten **fragment** tak, bo tak też przez długi czas jakoś ignorowałam tą drugą część, ale jak się zaczęłam nad tym zastanawiać, no to już bardziej tak, zaczęłam to wprowadzać w życie, starać się przynajmniej. Wiadomo nie jest to zawsze łatwe [...] **wybaczenie komuś**, to jest akurat myślę, że taki ważny temat.

W pismach Nowego Testamentu, w Ewangeliach, zapisana została modlitwa Pana Jezusa – Ojciec Nasz, którą autorka narracji wymieniła jako niezwykle ważną dla swojego życia. Choć na początku swojej edukacji uczyła się modlitw jedynie na pamięć, to dorastając, zaczęła dostrzegać i rozumieć głębię tej właśnie modlitwy. Kiedy zaczęła się nad nią zastanawiać, zrozumiała, iż w Modlitwie Pańskiej zawarte zostały przez Pana Boga wszystkie wskazówki do życia człowieka. Zauważyła też, że często tych wytycznych się nie przyjmuje. Podała przykład, analizując fragment mówiący o odpuszczeniu grzechów. Podkreśliła, iż najczęściej skupiała się na frazie: odpuść nam nasze winy, w której prosimy Boga o wybaczenie naszych grzechów. Natomiast druga część zdania mówiąca o powinności przebaczenia swoim winowajcom zostawała pomijana. Słowa te jednak bardzo przemówiły do uczennicy, gdyż refleksja nad ich znaczeniem wniosła do jej życia wolę stosowania słów mówiących o tym, że jej grzechy zostaną odpuszczone na tyle, na ile ona przebaczy innym. Zatem słowa zawarte w Ewangelii przemieniały jej postawy, a wybaczenie winowajcom stało się dla rozmówczynie zadaniem priorytetowym.

Ewangelia o zbawieniu rozwinęła w tej uczennicy poczucie wdzięczności:

[DZ.4.J.LUT]: [...] *bo ja przez **śluchanie o Biblii**, przez słuchanie, dla mnie przede wszystkim **Ewangelii**, [...] Szczególnie, że według mnie, **Pismo Święte** było napisane no, **po natchnieniu Ducha Świętego**, [...] jak właśnie takie ważne wydarzenia, jak **Jezus idący z krzyżem pod naszym ciężarem, pod naszymi grzechami po prostu**. [...] I nauczyłam się nie tego, że, żeby się na przykład czuć źle czy mieć wyrzuty sumienia za to, że **Jezus musiał coś takiego dla nas zrobić**, tylko być za to **wdzięczna**, i o tym pamiętać po prostu.*

Narratorka w swojej wypowiedzi wskazała na wartość słuchania Ewangelii zawartej w Piśmie Świętym. Szczególna istotność treści zapisanych w Biblii uwarunkowana została natchnieniem/inspiracją pochodzącą od Ducha Świętego. Uczennica nawiązała do wydarzeń z życia Pana Jezusa, który niosąc krzyż, ugiął się pod ciężarem naszych grzechów. Dzieło zbawienia przez Bożego Syna stało się powodem i źródłem wdzięczności rozmówczynie.

Słowa zapisane w Piśmie Świętym mogą kształtować postawy ludzkie:

[DZ.13.S.PR]: *A **w Biblii pisze**, że jeśli jesteśmy wiernymi w małym to Bóg, Bóg daje więcej, i to jest tak jakby też **przepis na życie**, który się również odnosi do tego, co siejemy, to żąć tak samo będziemy. Więc zaczynając się angażować w małe rzeczy, **tak jakby pokazuje naszą wierność, pokazuje naszą postawę, którą Bóg tak jakby zauważa, i po prostu nam to wynagradza**. [...] Myślę, że **wiele można robić dla innych**, tak. [...] przez **tak jakby usługiwanie w małych i dużych rzeczach**, ponieważ też **w Biblii jest napisane**, że za wszystko **tak jakby co robimy, to nie mamy oczekiwać zapłaty na ziemi, otrzymamy zapłatę w niebie**.*

Autorka narracji, powołując się na treści zapisane w Biblii, zauważyła, że znajdują się tam wytyczne dla ludzkiego życia. Nawiązała do słów Pisma Świętego, mówiących o zbieraniu plonu z tego, co człowiek zasiewa w swoim życiu. Zatem angażowanie się, pomaganie oraz usługiwanie innym odzwierciedla postawę, jaką człowiek przyjmuje. Postawa sługi nie jest popularną wśród młodych ludzi, dlatego też nie może pozostać niezauważona. Rozmówczyni podkreśliła jednak, że Biblia wskazuje również, iż nie należy oczekiwać zapłaty za usługiwanie w małych bądź dużych rzeczach, nagroda czeka na wiernych w niebie.

Treści zwarte w Biblii pokazały autorce aktualność Pisma Świętego:

[DZ.1.M.LUT]: *No, na pewno taka **znajomość Biblii**. No właśnie, najfajniejsze w **Biblii** jest to, że ona jest taka **aktualna**, że to się wydaje, no tam jakieś stare czasy [...] Ale tak naprawdę, to chociażby patrząc na taką historię, warto się naprawdę zastanowić, bo jest w stanie nas bardzo dużo nauczyć. I, i może właśnie się człowiekowi układa, dlatego tak nie widzi, ale jak już czegoś tam doświadczy, to widzi, że, że ta **Biblia naprawdę ma sens, i ona jest aktualna, i faktycznie możemy z niej korzystać**. Więc na pewno taka **znajomość Biblii** poprzez edukację religijną dała mi takie rzeczy, że..., spojrzenie na to, że właśnie problemy, które są teraz, po prostu były, były wcześniej. I to też jest takie uspokajające, można powiedzieć, przykłady tych historii. [...] Tak jak właśnie, jak Marcin Luter chciał, żeby Kościół się reformował, żeby właśnie, po to przetłumaczył przecież **Biblię**, no to po to, żeby ludzie rozumieli prawdę.*

Uczennica doceniła aktualność i wartość edukacyjną Biblii. Zauważyła, że historie zawarte w Piśmie Świętym mogą nauczyć wielu rzeczy. Szczególnie wymowne stają się te treści, kiedy ktoś już czegoś doświadczył w życiu, wówczas człowiek dostrzega sens słów zapisanych w Biblii. Porównując swoją perspektywę z treściami historii biblijnych, autorka zyskała pewien wewnętrzny spokój. Poznawanie Pisma Świętego prowadzi, jak zaznaczyła, do poznania i zrozumienia prawdy, którą Bóg zawarł w swoim Słowie – Biblii.

Poznane treści Biblii znalazły zastosowanie w trudnych chwilach życia rozmówczyni:

[DZ.19.A.KZ]: *I... jeśli chodzi tak bardziej, co wniosło do mojego życia, jakieś szkółki i Kościół, to właśnie myślę, że **takiego nauczania się czytania Biblii, jak ją rozumieć, jak ją interpretować**, co jest ważne, na co zwracać uwagę. I na przykład uczenie się wersetów, może w tych młodszych latach było to bardziej narzucone, że warto by było się czegoś nauczyć czy zapamiętać, ale przez to, że weszło to w nawyk, teraz lubię to robić, i robię to dla siebie, **żeby po prostu pamiętać, i często w takich sytuacjach trudnych przychodzą na myśl właśnie werset, pieśń, rzeczy, które często nauczyłam się już dawno temu**.*

Autorka narracji w swojej wypowiedzi podkreśliła wartość czytania Biblii oraz uczenia się wersetów – wybranych zdań z Pisma Świętego. Poznawaniu treści tej Księgi towarzyszyła nauka rozumienia i ich interpretacji. Przyswajanie wersów, na początku edukacji było jakby zadaniem narzuconym, ale uczennica uczyła się Bożych słów. Z upływem czasu zauważyła, iż w trudnych sytuacjach w jej życiu przypominała je sobie, stawały się adekwatne do doświadczanych sytuacji. W pamięci pozostały również pieśni oraz inne treści, które nabierały znaczenia i na nowo przemawiały do tej młodej osoby.

Czytanie Pisma Świętego przemieniało także spojrzenie na sytuację:

[DZ.7.K.LUT]: *No wiadomo z **Biblii** tak. (@) Tam w sumie no czytam codziennie według planu czy tam zależy, co mnie zaciekaWi. Więc, no też zawsze staram się **wynieść z tego jakąś lekcję**. [...] **Uwielbiam Psalm**, zwłaszcza sto trzydziesty dziewiąty, to jest mój ulubiony **Psalm**. [...] i sobie go czytam od czasu do czasu, **jak mam taki gorszy dzień**. No to już wtedy, no wtedy się tak lepiej robi na sercu, że jednak nie jesteśmy sami, że **Ktoś nad nami czuwa, i Ktoś o nas dba**. [...] Też taką może ulgę na duchu, że no, że **jednak jest Ten Ktoś, kto nam pomaga**. [...] Wiadomo są też gorsze momenty, muszą takie być, żeby docenić te lepsze. No więc też **myślę taka ulga, radość, szczęście**, wiadomo jak przy **Psalmach**. (@)*

Uczennica czytała Biblię codziennie zgodnie z planem lub też te fragmenty, które ją zaciekaWiły. Czytaniu treści biblijnych towarzyszył cel, rozmówczyni starała się zawsze wynieść wiedzę, naukę dla swojego życia i postępowania. Podawała przykład ulubionego Psalmu sto trzydziestego dziewiątego, w którym odnalazła słowa przynoszące ulgę, radość i szczęście. Zawsze, kiedy towarzyszyło jej gorsze samopoczucie czytała wybrany Psalm i przypominała sobie, że Bóg nad nią czuwa, że o nią dba i jej pomaga. Odnosząc się zatem do treści Pisma Świętego odczuwała Bożą obecność, pocieszenie i wsparcie.

Słowo Boże zapisane w Biblii może stać się kanonem postępowania:

[DZ.2.E.LUT]: ***Ponieważ jest to Słowo, czyli żywe Słowo**. I jednak to jest **najważniejsze źródło** tak naprawdę, więc myślę, że fajnie się w to zagłębić. [...] praktyczna, czyli **taka jakby przez codzienne życie, styl życia**, a teoretyczna, czyli właśnie poprzez **czytanie Słowa** i dowiadywanie się więcej właśnie szczegółów **o życiu Pana Jezusa**, i o tym wszystkim co się działo. [...] **Że mogę wiedzieć, że moje poglądy są zgodne z Biblią**, czy też nie. I różne właśnie te aspekty. [...] **Bo chcę żyć zgodnie z tym, co jest w Biblii**. [...] Bo takie mam pragnienie w sercu, kiedy właśnie uwierzyłam w Pana.*

W tym wywiadzie rozmówczyni wymieniła dwie funkcje, które Pismo Święte sprawuje w jej życiu. Funkcja teoretyczna, czyli właściwie poznawcza realizowana była podczas czytania Księgi, a zatem równocześnie i poznawania jej treści oraz szczegółów

z życia Pana Jezusa. Druga funkcja Biblii odnosiła się do praktyki życia zgodnego z tym, czego Bóg uczy w swoim Słowie. Uczennica przyjęła Pismo Święte jako żywe Słowo Boga oraz najważniejsze źródło norm postępowania dla siebie jako osoby wierzącej w Pana Boga.

Poznanie Biblii potrzebne jest do wprowadzenia zmiany w życiu:

[CH.21.K.KZ]: [...] *chrześcijanin musi się budować Słowem Bożym, i też jakby samemu czytając Biblię, no chyba, że ktoś dostanie objawienie Ducha Świętego, takie konkretne, ale też ciężko wiele rzeczy zrozumieć. [...] żeby się budować, żeby usłyszeć jakieś rozważanie danego fragmentu z Biblii w taki głębszy sposób, w taki można powiedzieć, może trochę bardziej czasami teologiczny nawet, ale to nam otwiera też wiele..., otwiera oczy na wiele rzeczy właśnie też związanych z Biblią. Bo, tak jak właśnie mówiłem samemu trudno, trudno wiele rzeczy zrozumieć w Biblii. [...] I też, co na przykład w moim życiu jest do zmiany, nad czym muszę pracować. [...] aby móc właśnie też poznać chociażby tą Biblię, czy właśnie swoją taką... swoje takie poznanie, nie, Słowa Bożego.*

Rozmówca podkreślił w swojej wypowiedzi, że chrześcijanin powinien budować się Słowem Bożym. Winien samodzielnie czytać Biblię, jak również słuchać rozważań na temat danego fragmentu Pisma Świętego. Korzystanie z wykładu stanowi często nieodzowną część poznawania i zrozumienia treści Biblii. Częstokroć bowiem, jak przyznał uczeń, samemu trudno zgłębić sens czy nawet znaczenie teologiczne przesłania. Niemniej jednak studiowanie oraz wsłuchiwanie się w Boże Słowo wskazało narratorowi, co powinien w swoim życiu zmienić. Poznanie treści Księgi było zatem znaczące dla pogłębiania wiedzy biblijnej, a w rezultacie również przemiany i ukształtowania chrześcijańskich postaw.

Poniższa wypowiedź wskazała na istotność wprowadzenia treści Ewangelii do życia:

[CH.22.C.LUT]: *To też właśnie mamy w Biblii napisane, ten werset z tymi dwiema drogami, że jest jedna szeroka, druga jest wąska. I ten właściwy, to jest ta wąska droga, która prowadzi do Pana Boga, mimo tego, że ona właśnie może być trudna, częstokroć taka wyboista też może być, to jednak na końcu właśnie tej drogi, no czeka nas zbawienie i mieszkanie właśnie z Panem naszym.*

Autor narracji odwołał się do konkretnej treści biblijnej, która mówi o dwóch drogach. Każdy człowiek ma możliwość wyboru swojej drogi życia albo będzie podążał szeroką drogą, albo obierze wąską drogę, która prowadzi do Pana Boga. Rozmówca świadomie wskazał, że ta druga droga często jest trudna, zatem odniósł tę metaforę do życia pełnego trudnych doświadczeń. Niewątpliwie doświadczenia nadają kształt ludzkiemu życiu. Musi ono zatem zostać przemienione, jeśli człowiek żyje w nadziei zbawienia i życia wiecznego z Panem.

6.1.3. Znaczenie więzi i relacji w procesie identyfikacji

Powołując się na słowa Ch. Taylora, iż podmiotu nie sposób zdefiniować bez odwołania się do innych, otaczających go podmiotów oraz, że „podmiot może istnieć jedynie pośród innych podmiotów”⁷⁵⁵, wskazać mogą na podstawie analizy i interpretacji wywiadów jakościowych, że niezaprzeczalnym jest fakt kształtowania się tożsamości podmiotu w domu rodzinnym, wśród rodziców i członków rodziny⁷⁵⁶, którzy posiadają ugruntowaną tożsamość. Rola rodziny w konstytuowaniu tożsamości młodego człowieka jest niezwykle istotna, ponieważ zarówno dzieci, jak i młodzież, obserwują i naśladują wzorce osobowe oraz wartości chrześcijańskie reprezentowane przez najbliższych⁷⁵⁷. A. Bielik-Robson rozwija myśl Taylora pisząc: „Wiedzieć, kim się jest, znaczy umieć przepowiadać sobie podstawowe momenty własnej tożsamości: służy do tego narracja indywidualna, wtopiona w narrację wspólnoty, z jakiej jednostka się wywodzi”⁷⁵⁸. Taylor zaś podkreśla, że jednostka ludzka staje się i jest „podmiotem jedynie w relacji do pewnych rozmówców: w pewnej relacji do tych, którzy odegrali kluczową rolę w procesie”⁷⁵⁹ jej samookreślenia. Zauważyłam w rozmowach, iż w pozyskiwaniu samopoznania jednostki znacząca może się okazać rola nauczyciela, gdyż podmiotowość, będąca atrybutem edukacji, winna być równocześnie podstawą relacji społecznych w szkole⁷⁶⁰. Rozmówczynie i rozmówcy dostrzegli, że przekazywanie przez nauczycieli treści Pisma Świętego wskazujących na ontologiczne i soteriologiczne wątki tożsamościowe przyczyniają się do pozyskiwania samoświadomości jednostki. Podobny status zdobyła grupa rówieśnicza, a kształtowanie tożsamości dokonywało się zarówno poprzez przynależność do grupy, jak i ze względu na wartości chrześcijańskie, które reprezentowała młodzież.

Taylor pisze również, że poczucie pełni istnienia jako osoby, czyli poczucie podmiotowości wynika także ze świadomości podążania w kierunku dobra wyższego rzędu, dobra nadrzędnego, to znaczy dobra, które nie tylko jest nieporównanie ważniejsze od innych, ale stanowi punkt odniesienia dla namysłu i ocen dotyczących pozostałych dóbr. Według Taylora najwyższe dobro ma swoje wyróżnione miejsce, zatem Bóg i miłość Boga jest bez

⁷⁵⁵ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 68; Ch. Taylor: *Atomism*. W: Ch. Taylor: *Philosophical Papers*. Tom I..., cyt. wyd., s. 209; R. Stefański: *Człowiek – Społeczeństwo – Świat: podmiotowość. Wprowadzenie do problem*. W: R. Stefański (red.): *Człowiek – Społeczeństwo – Świat: podmiotowość*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń-Kielce 2020, s. 7.

⁷⁵⁶ E. Przybylska, D. Wajsprych: *Uczenie się i rodzina. Perspektywa andragogiczna*. Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2018, s. 15 i 93.

⁷⁵⁷ G. Godawa: *Pedagogia bliskości międzyludzkiej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2023, s. 58.

⁷⁵⁸ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXIV; Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II..., cyt. wyd., s. 161-162.

⁷⁵⁹ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 70; Ch. Taylor: *Sources of the Self...*, cyt. wyd., s. 26.

⁷⁶⁰ G. Godawa: *Pedagogia bliskości międzyludzkiej...*, cyt. wyd., s. 77.

porównania czymś wyższym, a orientacja względem Niego najpełniej określa tożsamość podmiotu. Również wiara w Boga postrzegana jest jako dobro nadrzędne, które pomaga określić tożsamość jednostki. Kontakt z Bogiem rozumiany jest zatem jako pewna relacja z Nim, a orientacja względem Niego okazuje się decydująca dla kształtowania tożsamości⁷⁶¹. Rozmówczynie i rozmówcy opowiedzieli o swojej relacji z Bogiem często zapoczątkowanej przełomowym momentem nawrócenia, przyjęciem postawy wiary względem Pana Boga oraz woli przebywania w społeczności z Nim.

6.1.3.1. Rodzina konstytutywnym miejscem kształtowania tożsamości

Niezaprzeczalnym jest fakt, iż dom rodzinny, rodzice i rodzina są pierwszym miejscem kontaktów międzyludzkich dorastającego dziecka. Rola rodziny w kształtowaniu tożsamości młodego człowieka jest zatem bardzo istotna. W poniższych narracjach możemy zauważyć, że rozmówczynie i rozmówcy wielokrotnie podkreślili znaczącą rolę rodziców w wychowywaniu dzieci oraz budowaniu fundamentów ich tożsamości. Wzorce osobowe rodziców, dziadków i innych członków rodziny oraz domowe kształcenie religijne/biblijne wskazywały kształtującym się osobowościom na wartości chrześcijańskie. Dziesięciu narratorów opowiedziało o wartości rodzinnych społeczności wierzących i rezultatach, jakie wniosły do ich chrześcijańskiego życia.

Rola rodziców w kształtowaniu tożsamości narratora była niezwykle istotna:

[CH.21.K.KZ]: *I to też było takie właśnie, **rola rodziców w tym bardzo duża, że przykładali taką wagę i traktowani serio wychowanie**, i traktują dalej dzieci swoich... właśnie w tym podążaniu za Bogiem, i żeby to przynosiło owoc, nie, żeby to miało sens, a nie tylko było taką pustą religią żeby, żeby to odklepać, nie. [...] Owoc, owoc tego wzrostu duchowego, owoc tego, że... no..., w taki sposób... w taki sposób to powiem: owoc... ten owoc to jest... po pierwsze relacja z Bogiem, to jest podążanie za Bogiem, to jest to, że... nie... nie porzuciłem Kościoła i znalazłem, że tak powiem... najlepszego Przyjaciela (@) na świecie (@), można to tak ująć. Ii... ten owoc to jest właśnie... no przede wszystkim to..., że Bóg mnie znalazł, i że sam świadomie mogłem przyjść do Niego, że ze swojej własnej woli, jakby nie **rodzice** mnie nakłaniali, oni mi tylko mówili jak jest, i właśnie jakie są fakty, że tak powiem, nie, też tego tak, jak się nie pójdzie za Bogiem, nie. Co jest w wieczności, też właśnie oni mówili nam..., co jest ważne, że tak powiem..., co jest ważne w życiu chrześcijanina tak naprawdę, nie, co się*

⁷⁶¹ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 125-150.

tak naprawdę liczy. Iii, to jest myślę ten owoc właśnie, że mogę mieć tą relację z Bogiem na co dzień, taką prawdziwą.

Rozmówca w swojej wypowiedzi wskazał na ogromną rolę rodziców w kształtowaniu jego chrześcijańskiej tożsamości. Narrator podkreślił, iż rodzice zawsze przykładali wielką wagę do wychowywania swoich dzieci. Wychowywanie w podążaniu za Bogiem było tak samo ważne, kiedy dzieci były małe, jak i w okresie ich dorastania. Prowadzenie dzieci do Boga niewątpliwie implikowało przykład, jaki dawali swoim dzieciom na co dzień, ale także rodzice prowadzili domową edukację biblijną. Przekazywali prawdy biblijne, które uczeń przyjął do swojego życia i stały się dla niego podstawą duchowego wzrostu. Osiągnięcie dojrzałości duchowej wiązało się z kształtowaniem się tożsamości chrześcijańskiej autora wypowiedzi. Rezultatem było pozostanie w Kościele, podążanie za Bogiem, wejście w relację z Panem Bogiem oraz znalezienie najlepszego Przyjaciela – Ducha Świętego.

Wierząca rodzina stała się fundamentem w rozwoju tożsamości chrześcijańskiej:

[CH.24.D.PR]: *[...] to, że jestem w wierzącej rodzinie, to ten fundament był budowany od małego. To właśnie mówię, że to było to właśnie to wychowanie po prostu w Bogu, że od małego... mówiono mi, co Bóg dla mnie chce, były różne nawyki – jak czytanie Biblii, uwielbianie Boga i tak dalej. Myślę, że... tak nazwę..., że od małego byłem uczony jak... jak się odnajdywać w tym... w świecie duchowym bardziej, ...że dało mi też pewną świadomość i zmieniło się moje patrzenie na świat [...]*

Autor wypowiedzi podkreślił, że fundament jego chrześcijańskiej tożsamości założony został w jego wierzącej rodzinie. Właśnie fakt, iż od najmłodszych lat był wychowywany w wierze w Boga poprzez przekaz ustny członków rodziny, czytanie Biblii czy uwielbianie Go w modlitwie i pieśni. Wprowadzanie dziecka przez rodziców w świat duchowy/noetyczny pozwoliło rozmówcy na ukształtowanie pewnej świadomości duchowej.

Rozważanie Pisma Świętego w gronie rodziny zbudowało tożsamość narratorki:

[DZ.20.L.KWCH]: *A kolejną taką iskierką samej edukacji były wieczorne rodzinne społeczności z rodzicami, podczas których, też tata zazwyczaj, no rozważał nam to Słowo. Pamiętam, że zawsze czytaliśmy po ileś tam wersetów. No to był bardzo dobry czas, że mogliśmy spędzić go rodzinnie, z Bogiem.*

Rodzinne społeczności z domownikami pozostały w pamięci narratorki jako cenna inicjacja jej życia z Bogiem. Ojciec rodziny każdego wieczoru rozważał wybrane z Pisma Świętego Słowo Boże. Uczennica zapamiętała, że zawsze czytano po kilka wersetów, a potem tato omawiał i wyjaśniał przeczytany fragment. Będąc dzieckiem, nauczyła się spędzać czas z Bogiem i zyskała swoją tożsamość w Nim.

Dom rodzinny był przykładem podążania za Panem Jezusem:

[CH.17.A.KWCH]: *Jeżeli chodzi o mnie, to wydaje mi się, że taką główną, takim głównym aspektem, który wpłynął na moje poznanie Boga była osobista relacja, osobista społeczność z Panem i... bez znaczenia czy to była poranna, czy taka, którą miałem **w domu z rodzicami** – czyli czytanie Słowa [...] No **uczniowie Jezusa to są ci, którzy za Nim podążają, to są zbawieni, idący za Panem**. To jest eklezja. I **uczniowie Jezusa to są przede wszystkim tacy ludzie, którzy są otwarci na każde Słowo Jezusa, każde słowo zawarte w Bożym Słowie**.*

Codziennie społeczności z rodzicami oparte na czytaniu Bożego Słowa z Biblii oraz na rozmowie z Panem Bogiem były wzorem, który autor wypowiedzi przejął do swojego życia. Przeżywanie obecności Boga w gronie rodzinnym czy też podczas osobistego czasu z Nim oraz otwartość na każde Słowo Boże stały się podstawą do przyjęcia tożsamości ucznia Jezusa i podążania za Nim w swoim codziennym życiu.

Wielopokoleniowa wierząca rodzina przykładem budowania tożsamości:

[DZ.8.E.LUT]: ***Ja się urodziłam w rodzinie bardzo wierzącej i moja prababcia, która do dzisiaj po prostu jest wspianą osobą, zawsze mi mówiła o Bogu, zawsze mnie do szkoły zachęcała, do kościoła, po prostu była świętą osobą, jest nadal. Ona była takim fundamentem, i mam wrażenie, że dzięki temu że ona była tym fundamentem dla mojej babci, później dla mojego taty, no i dla naszej całej rodziny. Dzięki temu my mamy taki mocny fundament i faktycznie tą wiarę w Boga**.*

Przekazywanie wiary w Boga w wielopokoleniowej rodzinie, zapoczątkowała prababcia uczennicy, która zawsze o Nim mówiła. Reprezentując chrześcijańską tożsamość, przekazała ją swojej córce, potem wnukowi – ojcu narratorki oraz całej rodzinie. Autorka podkreśliła, że urodziła się w bardzo wierzącej rodzinie i dzięki temu pokoleniowemu dziedzictwu także ona stała się osobą wierzącą w Boga.

Tożsamość osoby wierzącej przyjmowana zostaje w wyniku autonomicznej decyzji:

[DZ.12.A.LUT]: *No to ja myślę, wiadomo jak, często **rodzice** chrzczą swoje dzieci, ale ja myślę, że tak naprawdę **człowiek staje się częścią Kościoła, jak faktycznie sam podejmie taką decyzję. Jak on świadomie jakby przyjmie daną wiarę i świadomie zacznie chodzić na różne na przykład spotkania, wtedy on dopiero staje się częścią, jak on to faktycznie czuje, jak nie jest zmuszany, tylko on chce, i zaczyna jakby się angażować, to wtedy staje się taką częścią**.*

Zdaniem rozmówcy człowiek staje się częścią Kościoła, dopiero gdy świadomie przyjmie wiarę i podejmie taką decyzję. Wynikać ona musi jednak z dobrowolnego postanowienia, z własnej woli. Wyrazem nabytej tożsamości będzie zatem uczęszczanie na różne spotkania organizowane w kościele oraz angażowanie się w działania Kościoła.

Przyjęcie tożsamości chrześcijańskiej stanowi samodzielny akt wiary:

[DZ.11.B.LUT]: *Em..., jeżeli chodzi no jak jest dzieckiem to wiadomo przez rodziców, bo jeszcze my nie mamy własnego zdania i... to jakby do momentu konfirmacji, to jesteśmy jakby teoretycznie pod płycem rodziców, ale gdy, według mnie, już przychodzimy do tych nauk konfirmacyjnych, to jesteśmy w stanie wtedy określić czy to faktycznie jest to, czy chcemy być częścią tego Kościoła, czy jednak nie. [...] często mam tak, że ja definitywnie czuję jakąś tam więź z Bogiem, nie zawsze z Kościołem, ale szanuję każde zdanie. [...]*

W tej narracji uczennica podkreśliła, że w okresie dziecięcym, kiedy dziecko jeszcze nie ma własnego zdania, życie wiary toczy się zgodnie z wolą rodziców. Krokiem prowadzącym do podjęcia samodzielnych decyzji jest moment konfirmacji – wyznania swojej własnej wiary przed Bogiem i ludźmi. Wówczas młody człowiek określa czy chce być częścią Kościoła, czy nie. Rozmówczyni często czuje jakąś więź z Bogiem, natomiast nie czuje więzi z Kościołem. Jednak jest osobą szanującą zdanie innych.

Ten fragment wywiadu również uwyrażnia autonomię istoty ludzkiej:

[DZ.10.J.LUT]: *(...) No myślę, że w wielu przypadkach jest niby tak, że właśnie rodzice chrzczą, przynoszą dziecko do chrztu i niby już wtedy staje się tą częścią. Ale tak naprawdę później wszystko zależy od niego, czy właśnie pójdzie w tym kierunku, [...]*

Samodzielność decyzji została wysunięta na pierwszy plan przez autorkę powyższej narracji. Uczennica wskazała, że w życiu wszystko zależy od danego człowieka w jakim kierunku pójdzie i czy będzie częścią Kościoła.

Świadomość wiary w rodzinie potencjałem do osiągnięcia tejże tożsamości:

[DZ.16.Z.LUT]: *Emm..., emm... ja czuję się ee... osobą, która uczęszcza od czasu do czasu do kościoła z... rodziną, która modli się codziennie, i która, która ma swoje pragnienia, które później mogą się jak gdyby pojawiać moim życiu. Więc tak się chyba czuję.*

Codzienna modlitwa rodziny stanowiła przykład życia wiary dla uczennicy. Udział w nabożeństwach był jednak rzadkim doświadczeniem narratorki. Pragnienia rodziny, których autorka narracji była świadoma, znalazły się w miejscu potencjalnego urzeczywistnienia.

Rola rodziny w kształtowaniu tożsamości:

[DZ.7.K.LUT]: *Albo też rozmawiam na przykład z moją ciocią, bo w sumie mamy taki dobry kontakt, więc rozmawiam z nią czasami na ten temat. [...] Myślę, że to w każdym wypadku powinien być wybór, nie mus. Bo mam wrażenie, że czasami jednak ludzie czują się zmuszeni, czy to przez dziadków, czy rodziców, że no musisz chodzić do kościoła, i być częścią zboru. Ale jednak, no myślę, że to powinien być wybór, no bo jednak nic, do czego jesteśmy zmuszani jest później przyjemne, później się staje takie, nikt tego nie chce kontynuować. Więc myślę, że jak*

już się zagłębimy w to i już tak, no tak poczuje się częścią tego Kościoła, no to wtedy jest już, tak naprawdę, też jest fajnie jak się jest częścią takiej społeczności powiedzmy.

Rodzina może stać się konstytutywnym miejscem kształtowania chrześcijańskiej tożsamości osoby, jeśli przekazywanie wartości życia wiary z Bogiem, a w konsekwencji również przynależności do zboru – społeczności Kościoła będą wynikiem dobrowolnego wyboru młodych, dojrzewających ludzi. Uczennica w swojej wypowiedzi wskazała na pewną zależność, iż nikt, kto jest do czegoś przekonywany czy też zmuszany, nie będzie kontynuował woli osób drugich i trzecich. Człowiek w swojej wolności chcąc się zagłębić w tematykę wiary w Boga, sam zbliży się do Kościoła i stanie jego częścią.

6.1.3.2. Określanie tożsamości ze względu na relację z Bogiem

Poniższe wywiady z młodzieżą są bardzo bogate w treści mówiące o tożsamości chrześcijańskiej. Rozmówczynie i rozmówcy w piętnastu narracjach opowiedzieli o swojej relacji z Bogiem. Dla wielu przełomowym momentem w nawiązaniu relacji był fenomen nawrócenia. Przyjęcie Bożego Syna do swojego życia implikowało przyjęcie postawy wiary względem Pana Boga. Chwila zwrotna dla młodych chrześcijan stała się równocześnie początkiem budowania relacji z Bogiem i przebywania z Nim w społeczności. Pielęgnowanie tej nadzwyczajnej relacji i więzi nadawało życiu uczennic i uczniów wyjątkową jakość.

Osobista relacja rozmówczynie z Bogiem zapoczątkowana została z chwilą przyjęcia przez nią Pana Jezusa do serca – do swojego życia:

[DZ.19.A.KZ]: *No i właśnie na takim obozie też... podjęłam tą najważniejszą decyzję w moim życiu, żeby przyjąć Jezusa do swojego serca. I... od tego czasu jakby chcę cały czas iść do przodu – wzrastać w tej relacji. [...] I jest to dla mnie o tyle ważne, że po prostu chodzi się do kościoła co niedzielę, więc kolejna okazja, żeby mieć po prostu z Bogiem relację i społeczność. [...] (@) I myślę, że pomaga mi to w każdym możliwym czasie, też takim trudnym, żeby mieć refleksję, żeby po prostu porozmawiać z Nim, [...] o jakieś przeżywanie więcej Boga, to po prostu jest to takie wspaniałe jak Kościół może przychodzić i wzajemnie siebie wspierać, pomagać, żeby każdy mógł przeżywać jeszcze więcej Boga, mógł na nowo skosztować Boga, i po prostu przeżywać to życie razem z Nim. [...] Więc za każdym razem można więcej odbierać, więcej czuć Jego obecności, zdobywać więcej doświadczenia [...] wiem, że Bóg mnie kształtuje i chce, żebym była jak najbardziej podobna do Niego i przez kolejne Słowo, przez kolejne jakieś myśli pokazuje mi, że, że jest blisko mnie i chce, żebym szła za Nim całym swoim sercem, całym swoim życiem, [...] Myślę, że wszystko się opiera na*

tej osobistej relacji, że tak naprawdę ani młodzież, ani szkoła, ani Kościół, ani religia w szkole, nic nie da nam tego, co osobista relacja. To, żeby samemu czytać, dążyć do tego, żeby poznać Boga, żeby Go szukać, żeby z Nim rozmawiać czy właśnie doświadczać Ducha Świętego. [...] Myślę po prostu, że to jest ważne, żeby samemu przeżywać Boga w tej osobistej relacji.

Narratorka w swojej wypowiedzi wielokrotnie podkreśliła znaczenie osobistej relacji z Bogiem, która w jej życiu rozpoczęła się od momentu podjęcia najważniejszej decyzji – przyjęcia Pana Jezusa do swojego serca. Od tego czasu uczennica dbała o pogłębianie tej relacji poprzez chodzenie do kościoła, w którym zbór jako Kościół mógł jeszcze bardziej przeżywać Boga i doświadczać Jego obecności. Zauważyła jednak, iż osobista relacja z Panem Bogiem przewyższa samą przynależność do Kościoła. Kontakt z Bogiem opiera się bowiem nie tylko o udział w szkółkach niedzielnych, uczestniczenie w spotkaniach młodzieży, członkostwo w Kościele czy uczęszczanie na lekcje religii w szkole, ale polega na osobistej relacji z Nim. Niezwykle istotne jest to, aby samemu czytać Biblię, dążyć do tego, aby poznawać Boga, poszukiwać Go, rozmawiać z Nim czy doświadczać obecności i działania Ducha Świętego. Każde osobiste spotkanie z Bogiem miało ogromne znaczenie w kształtowaniu osobowości rozmówczynie, wyraziła bowiem wolę stawania się coraz bardziej podobną do Niego oraz chęć podążania za Panem Jezusem całym swoim sercem w całym swoim życiu.

Budowanie relacji z Panem Bogiem zintensyfikowane zostało od momentu podjęcia poważnej życiowej decyzji:

[DZ.13.S.PR]: *[...] spotkania w kościele były kilka razy w tygodniu, więc one tak jakby budowały przede wszystkim moją relację z Bogiem. I doszło do takiego momentu gdzie dość powiedzmy wcześniej, jak na swój wiek, tak jakby doszłam do tego, że chcę żyć z Bogiem na poważnie i być prawdziwą chrześcijanką, tak nie tylko z nazwy. I od czasu podjęcia tej decyzji tak jakby sama zaczęłam praktykować czytanie Biblii, modlenie się, chodzenie na spotkania, przebywanie z ludźmi wierzącymi, tak. [...] ochrona, która choćby nam przysługuje ze względu na życie z Bogiem, tak albo relację z Duchem Świętym [...] który mieszka w nas, z którym my mamy relację i taką wspólnotę tak jakby, która, tak się mówi, że Duch Święty jest naszym doradcą tak, który, który wie zawsze lepiej od nas, więc to jest coś, co po prostu nas prowadzi tak, do przodu. [...] On wie i jest odpowiedzią na każdą moją trwogę, na każde moje pytanie, zawołanie. I to jest myślę, to najpiękniejsze co można odkryć w całej relacji z Bogiem.*

Osobistą relację z Bogiem autorka narracji budowała przede wszystkim podczas spotkań w kościele, na które uczęszczała kilka razy w tygodniu. Osiągając pewien stopień dojrzałości, podjęła decyzję, iż chce zostać chrześcijanką i rozpocząć swoje życie z Bogiem. Od czasu podjęcia tej decyzji uczennica samodzielnie czytała Biblię oraz modliła się, chodziła nadal na spotkania, aby przebywać z wierzącymi ludźmi. Poznała, że towarzyszy jej ochrona Pana Boga, ponieważ miała z Nim relację. Dostrzegła też, iż Duch Święty, który zamieszkał w niej, był jej Doradcą i prowadził ją w chrześcijańskim rozwoju. Rozmówczyni doświadczyła autentyczności tej relacji, otrzymując odpowiedzi na swoje pytania, zawołania, trwogę. Podkreśliła również, iż dla niej było to najpiękniejszym przeżyciem, które odkryła właśnie w relacji z Bogiem.

Rozmówca opowiedział o swojej relacji z Bogiem, w której wyeksponowała się jego tożsamość dziecka Bożego:

[CH.21.K.KZ]: [...] czuję się szczęśliwy z tego, że, że mam taką relację, tą taką prawdziwą relację. [...] kiedy mogłem doświadczyć tej naprawdę bliskości Boga i tego, że On jest dla mnie, przy mnie tu i teraz, to wszystkie te sytuacje... mogę przyjść do Pana i po prostu porozmawiać z Nim tak jak z Przyjacielem, i kiedy z Nim rozmawiam właśnie, to przychodzi ta wolność. I kiedy Mu to powierzam – wszystkie te moje problemy – to... po prostu odchodzi, i mam taki pokój, bo tego pokoju nie było, kiedy miałem może czternaście, piętnaście, szesnaście lat to..., nie. [...] A od kiedy... przez taką relację z Duchem Świętym, z Bogiem, taka prawdziwa i realna, to... no ta wolność... no widzę ją w moim życiu każdego dnia, i to jest cudowne, że nie muszę żyć w jakimś spięciu, ale w takiej radości i takim pokoju też z Bogiem. [...] Moglibyśmy powiedzieć, że Duch Święty to nie jest ktoś odległy, ale On jest tutaj z nami, został posłany właśnie do nas, i że można właśnie mieć z Nim relację. [...] (@) Czuję się dzieckiem Boga. [...] (@), no czuję się taki kochany, taki, taki że jest Ktoś, kto cały czas, Kto cały czas ma na mnie wgląd i to cały czas jest przy mnie [...]

Relacja z Bogiem była dla autora narracji prawdziwym i realnym doświadczeniem, w którym odczuwał bliskość Pana Boga oraz radość i szczęście z niej wypływające. Obecność Boga towarzyszyła rozmówcy w każdej chwili jego życia, dawała świadomość, że w każdej sytuacji może z Nim porozmawiać. Uczeń podkreślił, iż zawsze może rozmawiać z Bogiem jak z przyjacielem. Narrator zauważył, że będąc w relacji z Duchem Świętym i powierzając Bogu swoje problemy, zyskiwał wolność i pokój w trudnych i różnych okolicznościach życia. Świadomości kontaktu z Osobą Boga towarzyszyło poczucie przynależności, bycia dzieckiem Boga, uczucie bycia kochanym przez Niego oraz stałej Jego opieki.

Poczucie tożsamości dziecka Bożego budowało się poprzez relację z Bogiem:

[DZ.18.L.KZ]: *Mhm..., ja ogólnie bardzo w ostatnim czasie się zmieniłam jako osoba i jako dziecko Boże mimo wszystko. W ostatnim czasie zmarł mój ojciec, ale dzięki temu Bóg widział, że potrzebuję takiej wolności. Bo jakby mój tata był bardzo takim agresywnym człowiekiem i tak mnie ograniczał w wielu aspektach. Były ciężkie chwile i Bóg widział, że i dla niego będzie lepiej, i dla mnie, i dla mamy przez co zmieniłam się całkowicie, Bóg mnie zmienił po jego śmierci, uwolnił mnie z wielu, z wielu zniewoleń i On, i tak mogę Go teraz tak inaczej przeżywać. Widzę też, że jestem teraz naprawdę na etapie mocnej, **mocnej relacji z Bogiem**, że naprawdę jestem wolna w tym, mogę pójść tu, mogę pójść tam, mogę pójść na uwielbienie, mogę, mogę iść na nabożeństwo, mogę z Nim spędzać... z Bogiem czas kiedy chcę. I tak po prostu dał mi taką lepszą świadomość kim jestem.*

Trudne doświadczenia w domu rodzinnym autorki wypowiedzi nie wspierały jej poczucia bycia dzieckiem Bożym. Uczennica zaznaczyła, że dopiero w okresie kiedy agresywny ojciec zmarł, mogła zacząć się rozwijać w swojej tożsamości. Ze zmianą statusu rodziny przyszła zmiana w jej osobistym życiu. Rozmówczyni zaczęła uczęszczać na nabożeństwa, uwielbienie, zaczęła spędzać czas z Bogiem w wybranym przez siebie czasie. Podkreśliła, że dzięki temu osiągnęła mocną relację z Bogiem oraz pozyskała większą świadomość tego, kim jest.

Nawiązanie relacji z Bogiem w życiu rozmówcy miało miejsce już w okresie dzieciństwa:

[CH.23.O.PR]: *Okolo jakby... okolo jak miałem dziesięć lat, zacząłem jakby tak mocno jakby uwielbiać Boga, słuchać Jego głosu i tak dalej. A też jakby zacząłem po prostu **Mu ufać, słuchać Go, rozmawiać z Nim, mieć taką głębszą relację**. [...] Staram się i po prostu codziennie wieczorami, udaje mi się często po prostu znaleźć te minimalnie godzinę na spędzenie czasu, [...] też często jakby zaczynam rano z Bogiem dzień po prostu poprzez modlitwę i przeczytanie po prostu kawałka Pisma Świętego, ogólnie jeśli chodzi o taką **relację** [...] Po prostu zacząłem coraz więcej się modlić, poznawać, w końcu doszło do tego, że **zostałem ochrzczony Duchem Świętym** i od tej pory po prostu **moja relacja z Bogiem** trwa. [...] **relacje** ogólnie z rówieśnikami, znajomymi, rodziną, ale **przede wszystkim też z Bogiem**.*

Narrator wspomnieniami nawiązał do swojego dzieciństwa, kiedy to mając dziesięć lat, rozpoczął uwielbiać Pana Boga i słuchać Jego głosu. Prowadząc rozmowy z Bogiem, pogłębiał swoją relację z Nim i zaczął Mu ufać. Relacja ta zgłębiała się stale poprzez codzienny kontakt z Bogiem. Uczeń często rozpoczynał dzień modlitwą oraz czytaniem fragmentu z Pisma Świętego, a wieczorami przeznaczał co najmniej godzinę na spędzenie

czasu z Bogiem i wzmacnianie relacji z Nim. W odpowiedzi na swoją modlitwę doświadczył również chrztu Duchem Świętym, a relacja z Bogiem stała się dla niego najważniejszą.

Osobisty czas z Bogiem był okresem kształtowania się z Nim więzi:

[DZ.20.L.KWCH]: *A myślę, że też mój **osobisty czas z Bogiem** jest w jakimś stopniu edukacją biblijną, ponieważ sama się wtedy uczę, mogę rozważać słowo sama. Ale to jest bardzo cenne, **mogę wtedy mieć też taką swoją więź, która jest pomiędzy mną a Bogiem**. Bardzo lubię też robić notatki, więc mam taki swój zeszyt, podczas którego wszystko zapisuję, czy to jakieś myśli, czy po prostu zapisuję sobie różne modlitwy, do których mogę wracać i widzieć jak Bóg niesamowicie działa mimo, że nie odpowiada na nie od razu, tak, to wiem, że odpowiada. [...]* *Ja bardzo lubię śpiewać i bardzo lubię to przeżywać. **Bardzo to przeżywam – uwielbienie i taką społeczność z Bogiem**, gdzie mogę i śpiewać, i mieć modlitwę podczas, podczas tego i **wspólny czas Bogiem**.*

Czytanie i studiowanie Słowa Bożego w Piśmie Świętym podczas osobistego czasu z Bogiem stanowiły podstawę powstawania i kształtowania się więzi pomiędzy narratorką a Panem Bogiem. Uczennica prowadziła dialog z Bogiem, a notatki w zeszycie przypominały jej kiedy się modliła w określonej kwestii oraz kiedy i w jaki sposób Bóg odpowiedział na jej prośby. Codzienny kontakt z Bogiem wyrażał się również poprzez uwielbienie Go śpiewem.

Uwielbienie Pana Boga śpiewem również dla tej rozmówczyni było dodatkową możliwością pogłębiania relacji z Nim:

[DZ.9.S.LUT]: ***Dla mnie, osoby wierzącej i nawróconej**, jest to taka dodatkowa, dodatkowa możliwość na **pogłębienie tej relacji**. [...]* *No, jako dziecko, to śpiewałam sobie bo śpiewałam, ale z czasem, kiedy już byłam bardziej świadoma tego, **swojej jakby relacji z Bogiem** i tego, **co Pan Bóg dla mnie zrobił**, to pieśni już miały zupełnie inny wydźwięk. [...]* *Więc potem, kiedy już po konfirmacji... Ja w ogóle, wydaje mi się, że **mój moment takiego świadomego przyjęcia Pana Jezusa** było na uwielbieniu zespołu CME [...]* *To było takie miejsce na wyciszenie, taki czas na uwielbienie i **bycie sam na sam z Bogiem**. **I pamiętam, że to było dla mnie największe przeżycie takie przełomowe**. [...]* *Ponieważ to właśnie umożliwia mi to, że mogę cały czas **być w takiej silnej, bliskiej relacji z Bogiem**, [...]*

Od najmłodszych lat śpiew był pasją autorki narracji. Szczególnie chętnie bywała na koncertach uwielbienia zespołu CME, a na jednym z nich świadomie przyjęła do swojego życia Pana Jezusa. Dzień ten był dla niej największym i przełomowym przeżyciem. Podczas uwielbienia, jak opisała uczennica, przebywała w wyciszeniu sam na sam z Bogiem. Od czasu nawrócenia śpiew stał się dodatkową możliwością pogłębiania relacji z Panem Bogiem.

Świadomość tego, co zrobił dla niej Pan Jezus towarzyszył rozmówcy podczas śpiewu, a śpiewane pieśni nabrały innego brzmienia.

Osobista relacja z Panem była źródłem Jego poznawania:

[CH.17.A.KWCH]: *Jeżeli chodzi o mnie, to wydaje mi się, że taką główną, takim głównym aspektem, który wpłynął na moje poznanie Boga była osobista relacja, osobista społeczność z Panem i... bez znaczenia, czy to była poranna, czy taka, którą miałem sam w domu z rodzicami – czyli czytanie Słowa, modlitwa, też to było na nabożeństwach czy, czy razem ze znajomymi. [...] I to jest taki główny, główne źródło poznania Pana. Właśnie w trakcie modlitwy, czytania Słowa, wtedy, kiedy się modlimy, otwieramy i wtedy, kiedy Pan zaczyna w nas działać i to jest właśnie niesamowite. [...] Służba jest wspaniała, ponieważ bardzo ona przybliża do Pana szczególnie, kiedy się mogę przygotowywać. [...] ale głównym takim punktem przygotowania się do służby jest osobista relacja z Panem, czyli społeczność, modlitwa, zabieganie o ten czas.*

Uczeń już od najmłodszych lat pielęgnował swoją relację z Panem Bogiem. Budowanie relacji zapoczątkowane zostało w domu rodzinnym, kiedy to razem z rodzicami czytał Boże Słowo i modlił się, potem zaś pogłębiał poznawanie Boga w czasie osobistej społeczności z Nim. Później również podczas nabożeństw oraz w gronie swoich znajomych rozmówca poznawał Boga i budował z Nim swoją relację. Studiowanie Słowa, modlitwa oraz otwartość na Boga były źródłem Jego działania w życiu rozmówcy. Szczególnie zaś do Boga przybliżała narratora jego służba i przygotowania do niej. Równocześnie osobista relacja z Panem stanowiła podstawę do wypełniania służby.

Trudne życiowe sytuacje mogą sprzyjać odnalezieniu Boga:

[DZ.1.M.LUT]: *[...] trudne sytuacje i jak ludzie w tych sytuacjach odnajdują Boga. Bo myślę, że tak, no nie wiem, one najwięcej zmieniają w naszej wierze i najbardziej wpływają na naszą relację z Bogiem. [...] jak coś złego się działo, to automatycznie miałam coś takiego, żeby zacząć modlitwę do Boga, albo to po prostu czułam, że, że Go potrzebuję, [...] No i dlatego też, że czułam się bezradna, no to wierzyłam w to, że Bóg jest jedyną Osobą, jeśli tak można nazwać Boga, która może w tej, w tej chwili coś z tym zrobić. Albo chociażby pomóc mi przejść to, co się dzieje w danym momencie. [...] myślę, że też, też takim Przyjacielem. Nawet kiedy jest mi ciężko, nie radzę sobie, kiedy coś mnie trapi, no to zawsze mogę się do Niego zwrócić. I zawsze wiem, że, że Bóg chce dla mnie jak najlepiej. I mimo tego, że czasem wydaje mi się, że wszystko mogłoby się zawalić, no to, to wiem, że jakoś trzeba to przetrwać, i że Bóg ma jakąś wizję na to wszystko. [...] też takie cierpienie daje możliwości i otwiera nam inne ścieżki. A, no i ciężkich, no to też do takiego rozwoju osobistego.*

Uczennica w swojej wypowiedzi nawiązała do trudnych sytuacji, które pojawiają się w życiu ludzi, ale także w jej własnym, a które często najbardziej oddziałują na relację z Bogiem. Z własnego doświadczenia wiedziała, że kiedy przechodziła przykre chwile od razu rozpoczynała modlitwę do Boga. Wiedziała, że Go potrzebuje i wierzyła, iż Bóg jest jedyną Osobą, która może w takiej sytuacji zadziałać lub przynajmniej pomóc jej przejść kłopotliwe wyzwania. Bóg stał się dla narratorki Przyjacielem, do którego mogła się zwrócić w każdym położeniu. Rozmowie z Bogiem towarzyszyło przekonanie, iż On ma swoją wizję na jej życie, i że ma wobec niej najlepsze zamiary. Uznała również, iż cierpienie także daje człowiekowi pewne możliwości osobistego rozwoju.

Rozmowa z Bogiem sposobem kontaktu z Nim:

[DZ.4.J.LUT]: *Najważniejsze jest, żeby po prostu, **rozmawiać z Panem Bogiem**, bo to jednak On jest, wiadomo, na czele tej wiary i po prostu to o Niego chodzi w tym wszystkim. [...] **Pan Bóg ma plan po prostu na nas**, i nie musimy się martwić o to, co się z nami stanie, jeśli tylko będziemy po prostu zachowywać się zgodnie z naszą wiarą, będziemy **rozmawiać z Panem Bogiem**. [...] Jeśli będziemy się źle czuć, to będziemy Go **prosić o jakąś pomoc, rozmawiać z Nim** nie tylko na te dobre tematy, ale też na te złe. I również **nie prosić Go** o coś tylko w tych złych momentach, ale też także w dobrych. I właśnie to, że po prostu możemy być spokojni, jeśli wiemy i mamy taki spokój wewnętrzny, że dobrze się zachowujemy, że **wypełniamy wolę Boga**, to będzie z nami dobrze i nie musimy się o to obawiać.*

Rozmówczyni w swojej wypowiedzi podkreśliła znaczenie rozmowy z Bogiem, która dla osoby wierzącej stanowi podstawę kontaktu z Nim. Wskazała również, iż wierzący człowiek winien modlić się do Pana Boga zarówno w trudnych, jak i w dobrych sytuacjach życiowych. W narracji pojawiły się słowa zaufania do Boga, który, zdaniem uczennicy, ma swój plan względem życia osoby wierzącej. Narratorka zaakcentowała również, że gdy człowiek wie, iż wypełnia Bożą wolę, może być spokojny także o Boże rozwiązanie dla problemów pojawiających się w jego życiu.

Intensyfikowanie kontaktu poprzez rozmowę z Bogiem:

[DZ.8.E.LUT]: *[...] później faktycznie zaczęłam się tak regularnie modlić, zaczęłam faktycznie tak szczerze **rozmawiać z Bogiem**, bo bardzo dużo ludzi pojmuje **rozmowy z Bogiem** jako taką sztywną rozmowę w stylu: dziękuję Boże i, i coś tam mówią, to co się tam wyuczylili, i co zazwyczaj mówią. Natomiast ja, po prostu **nauczyłam się też wypowiadać się... to, co mam w sercu**, bo jednak to co mam w sercu, jednak **Bóg wie**, ale On też chce, żebyśmy **z Nim porozmawiali**, a nie tylko, no, nie tylko kryli to sobie i rozmawiali, i mówili Mu to tylko, co chcemy. No bo jednak Bóg wszystko wie.*

Kontakt z Bogiem, w tym przypadku, ewaluował w swoim rozwoju. Uczennica podkreśliła w swojej wypowiedzi, że nauczyła się wypowiadać w modlitwie to, co było w jej sercu. Nawiązała do sytuacji, w których ludzie nie traktują modlitwy jako rozmowy z Bogiem i powtarzają tylko słowa, których wcześniej nauczyli się na pamięć. W kolejnym etapie rozmówczyni zrozumiała, iż może i winna rozmawiać z Bogiem o wszystkich sprawach, a nie tylko wybranych. W rezultacie narratorka utrzymywała ten kontakt, modląc się regularnie i szczerze.

Kontakt z Bogiem wynikać winien z osobistego przeżycia:

[DZ.2.E.LUT]: *Myszę, że każdy musi sam to przeżyć na swój sposób, i każdy ma inny rodzaj. Ja na przykład też poprzez właśnie uwielbienie czy właśnie czas jakby **rozmowy z Panem**, czy to właśnie w myślach, czy pisząc o sobie, więc to jest właśnie mój sposób przeżywania tego.*

Zdaniem rozmówczyni każdy człowiek ma indywidualny sposób komunikowania się z Bogiem. Osobiście uczennica utrzymuje ten kontakt poprzez uwielbienie/śpiew, prowadząc rozmowę z Nim czy to w myślach, czy też spisując swoje myśli, które skierowała do Boga.

Śpiew formą nawiązywania kontaktu z Bogiem:

[DZ.7.K.LUT]: *[...] O wspólny śpiew był na lekcji, to ja bardzo lubię śpiewać (@). [...] śpiew też jest to taka **forma modlitwy**, więc tylko do rytmu, więc też **można porozmawiać z Bogiem** wtedy.*

Uczennica nawiązała w swojej wypowiedzi do lekcji religii w szkole, na których mogła śpiewać, a w ten sposób rozmawiać z Bogiem i nawiązywać z nim relację.

Próby zespołu muzycznego stały się okazją do utrzymywania kontaktu z Bogiem:

[CH.3.P.LUT]: *A, a my z chłopakami właśnie mamy tak, oprócz tego, że chodzimy do kościoła, no to dla nas, po prostu próba jest, kiedy spotykamy się, żeby coś przećwiczyć, a, coś nowego może wymyślić, no to jakby jest to taka, taki czas, no, spędzony po pierwsze z Panem Bogiem [...]*

W tej narracji autor wskazał na kontakt z Bogiem, który miał miejsce w kościele oraz podczas prób zespołu muzycznego. Grupa chłopców, do której należał uczeń, spotykała się aby ćwiczyć grę i śpiew, a równocześnie był to dla nich czas spędzony z Panem Bogiem.

Relacja z Bogiem była uzależniona od sytuacji życiowych:

[DZ.11.B.LUT]: *Amm..., no w tym jest najważniejsza moja relacja z Bogiem. Wiadomo czasem jest pod górkę, w dół, czasem jest dobrze, zależy od... wiadomo okresu czy był ze mną, czy nie, czy wtedy były gorsze dni, to wtedy może czasem są takie wahania, że Go odpycham od siebie, nie myślę o tym. Czasem jest to długo czasem krótko, ale jednak zawsze czuję, że jednak wracam do tego i myślę o tym. Em..., nie zawsze to analizuję, nie zawsze, bo wiem, że*

niektórzy bardzo analizują czy istnieje, czy nie. Ja tego nie wiem dokładnie i nie sprawdzę tego, ale mam poczucie wewnętrzne, że jest gdzieś, czuję Go, to mi wystarczy.

W tym wywiadzie rozmówczyni podkreśliła, iż relacja z Bogiem jest dla niej najważniejsza, jednak zależy od przeżywanych przez nią sytuacji w życiu. Uczennica czasami miała poczucie, że Bóg był oddalony od niej, szczególnie kiedy doświadczała trudniejszych chwil. Zdarzało się, iż odpychała Boga, jednak towarzyszyło jej równocześnie wewnętrzne przeświadczenie, że On gdzieś jest. Kontakt z Bogiem uzależniony był zatem od epizodów oraz stanu emocjonalnego narratorki.

6.1.3.3. Budowanie tożsamości w relacjach międzyludzkich

Budowanie relacji międzyludzkich jest szczególnie intensywne w młodzieńczym okresie dojrzewania. W dwudziestu jeden narracjach młodzież opisała swoje dążenia do nawiązywania relacji z rówieśnikami. Dla wielu bardzo istotne okazały się kontakty z grupą osób wyznających wartości chrześcijańskie. Utożsamianie się młodych ludzi ze środowiskiem chrześcijańskim związane było oczywiście z ich wewnętrznymi przekonaniem, ale także znalazło swoje podstawy w przekonaniu, iż taka społeczność połączona jest więzią opartą na wzajemnym zaufaniu, przyjaźni, życzliwości i pomocy. Kształtowanie tożsamości nie tylko dokonywało się poprzez przynależność do grupy, ale również ze względu na wartości jakie młodzież reprezentowała. Priorytetem młodych było poznawanie Pana Boga oraz Jego Słowa zapisanego w Piśmie Świętym, będącego fundamentem budowania tożsamości i relacji o charakterze chrześcijańskim.

Kościół miejscem budowania tożsamości i relacji chrześcijańskiej:

[CH.21.K.KZ]: *Bo... wiemy, Kościół jest ciałem i każdy drugiego może wspierać, i też... właśnie takim najważniejszym punktem, dlaczego człowiek staje się częścią Kościoła jest to, że potrzebuje relacji, potrzebuje wzajemnej zachęty. I też... [...] poza tym, że mamy nabożeństwa w niedzielę. Ludzie z Kościoła tworzą też takie grupy, że mogą w tygodniu czy to zrobić jakiś wspólny wypad na ognisko i studiować razem Słowo Boże, czy razem się modlić właśnie w takich mniejszych grupach, aby te relacje, bo wiadomo w Kościele, to nawet ja nie znam wszystkich w moim Kościele osób, i to jest też trudne, mieć z każdym relację, ale właśnie Kościół jest takim miejscem gdzie można znaleźć taką grupę, z którą będziesz mógł się budować, i którą... na której będziesz mógł naprawdę polegać, żeby też i swoje problemy, kiedy przychodzi trudny okres, żeby nie być w tym samym. [...] jest młodzieżówka, jest możliwe, że młodzi ludzie mogli się z rówieśnikami spotykać i... budować nawzajem swoje*

relacje. [...] Bo to jest też tak, że... że młody człowiek potrzebuje relacji, nie. [...] i... właśnie młodzieżówka jest fajnym miejscem, gdzie młodzi ludzie mogą znaleźć przyjaciół, mogą znaleźć przede wszystkim przyjaciół ze środowiska chrześcijańskiego, którzy będą dla nich i też wsparciem, i którzy będą dla nich... nie tylko kompanami, żeby wyjść pograć w piłkę, ale właśnie będą to relacje takie też chrześcijańskie, [...]

Narrator w swojej wypowiedzi nawiązał do biblijnego obrazu i porównał Kościół do ciała, którego Głową jest Chrystus⁷⁶². Każdy człowiek, który stał się częścią Kościoła potrzebuje relacji z innymi oraz doświadczania wzajemnej zachęty. Przynależący do Kościoła tworzą mniejsze grupy, aby spędzać ze sobą czas, studiować Boże Słowo zapisane w Piśmie Świętym i razem się modlić. Relacje oparte na fundamentach chrześcijańskich dawały podstawę do powierzania sobie nawzajem swoich problemów, a równocześnie do polegania na drugiej osobie. Dla mojego rozmówcy taką bazą była grupa młodzieży, gdyż chciał znaleźć przyjaciół w środowisku chrześcijańskim. Poznani młodzi ludzie stali się nie tylko kompanami, z którymi grał w piłkę, ale osobami, z którymi mógł budować chrześcijańskie relacje.

Rozmówca przedstawił Kościół jako społeczność wierzących braci i sióstr:

[CH.17.A.KWCH]: Postrzegam ich jako moich braci, moje siostry, bo mówimy teraz o młodzieży, jest to Boża rodzina. Postrzegam ich jako też ubogacenie dla mnie, bo bardzo często mogę odbierać taką też... i wiele lekcji też poprzez świadectwa i jakieś historie z ich życia. Postrzegam to też jako... po prostu Boży dar. Bo jednak, jeżeli jesteśmy razem, no to jest, jesteśmy stworzeni właśnie po to, aby razem wielbić Pana, aby razem iść przez, przez to życie i zmierzać w tym kierunku, w którym jest, no po prostu spotkanie z naszym Panem. [...] No i to jest zawsze wspaniały czas, który się wiąże z tym, że jest to wielkie błogosławieństwo dla nas. I też nie tylko dla mnie, dla i moich znajomych, dla wszystkich, którzy też tu są, no bo to jest ubogacenie. Ubogaceniem może być modlitwa innych, może być jakieś po prostu dobre słowo, no i w młodzieży bardzo dużo czerpię jeżeli chodzi o to. [...] Teraz też to jest właśnie, to jest wielkie błogosławieństwo, kiedy możemy ze znajomymi razem poznawać Pana. I to jest taki główny, główne źródło poznania Pana. Właśnie w trakcie modlitwy, czytania Słowa, wtedy, kiedy się modlimy, otwieramy i wtedy, kiedy Pan zaczyna w nas działać i to jest właśnie niesamowite. [...] A jako uczniowie jesteśmy razem, bo jesteśmy właśnie Bożą rodziną, jesteśmy eklezją. I to jest niesamowite, że możemy razem siebie wspierać nawzajem.

⁷⁶² List św. Pawła do Efezjan 4, 15-16. W: Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975, s. 1264.

Autor wypowiedzi podkreślił, iż zgromadzenie młodych, wierzących w Boga ludzi łączyły więzi rodzinne. Postrzegał bowiem swoich znajomych jako braci i siostry w rodzinie Bożej. Rozmówca zaznaczył, że ludzie zostali stworzeni właśnie po to, aby wielbić Pana Boga. Młodzież świadoma swojego ontologicznego pochodzenia spotykała się razem, aby wzajemnie ubogacać się swoimi doświadczeniami z życia codziennego i świadectwami Bożego działania. Uczeń traktował każdego uczestnika spotkań jako Boży dar dla siebie i innych. Młodym chrześcijanom towarzyszył wspólny cel, aby przez całe życie zmierzać w tym samym kierunku, który prowadzi do spotkania się z Panem. Każde spotkanie odbierał jako wielkie wzajemne ubogacanie się modlitwą, Bożym Słowem czy też dobrym słowem. Młodzi, jako uczniowie Boga, wspólnie poznawali Go, otwierali się na Jego działanie, wspierali się i tak tworzyli eklezję – Kościół, będący dla nich rodziną Bożą.

Społeczność ludzi wierzących tworzyła w Kościele drugą rodzinę:

[DZ.9.S.LUT]: *Dla mnie, osoby wierzącej i nawróconej, jest to taka dodatkowa, dodatkowa możliwość na **pogłębienie tej relacji**. Też moim zdaniem u nas w szkole jest, mamy różną **społeczność**, ta społeczność jest taka dosyć różna, a w tych wszystkich zespołach czy w Kościele jednak wszyscy są wierzący tak mocno i to musisz podciągać się i brać przykład z kogoś innego. [...] Myślę, że po pierwsze Kościół to jest dla mnie **społeczność ludzi wierzących**, jest po prostu **druga rodzina**, po prostu wszyscy są dla siebie dobrzy, życzliwi i faktycznie to jest **druga rodzina**. [...] Mogę też dodać to, że lekcje religii, młodzieżówki, te wszystkie zespoły, to wszystko, tam tworzy się nie tylko relację z Bogiem, też **relacje z ludźmi**. I na przykład nasza stara ekipa młodzieżówkowa, teraz tak się zaprzyjaźniliśmy, że możemy poza kościołem czy poza młodzieżówkami, bo była pandemia, to cały czas się spotykaliśmy, cały czas mieliśmy kontakt. Ale też z drugiej strony bardzo czuję takie mocne wsparcie osób z zespołów, że jak miałam trudny czas, że jak chciałam z kimś porozmawiać [...] z kimś kompletnie obiektywnym, gdzieś z boku, żeby patrzył na moje jakieś tam problemy, czy jakieś moje sytuacje, z którymi się borykałam z jakiejś innej perspektywy. [...] Potem się mogliśmy razem pomodlić. I to było też takie bardzo, takie wzmacniające, że masz świadomość, że nie jesteś sam w tym wszystkim, że są osoby, którym zależy na tym samym na czym tobie zależy, i że możesz liczyć na wsparcie od nich. Ja też chciałabym być takim wsparciem dla takich osób, więc staram się być w wielu momentach silna, mimo że na przykład sama nie czuję się silna, i czasem jest to trudne, ale wiem, że to jest, też pomaga innym i, i wiem, że to ma sens.*

Uczennica w swojej narracji zauważyła, że będąc osobą wierzącą i nawróconą, swoje relacje z rówieśnikami pogłębiała przede wszystkim w zespołach muzycznych, do których należała oraz w Kościele. Wśród innych wierzących, którzy tworzyli drugą rodzinę, mogła

doświadczać dobroci, życzliwości oraz czerpać od innych wzory postępowania. Grupy młodych ludzi należących do zespołów, uczęszczających na spotkania młodzieżowe czy lekcje religii tworzyły wzajemne relacje. Dla rozmówczyni grupa młodzieżowa działająca przy Kościele stała się bazą do tworzenia relacji przyjaźni. Mocne wsparcie oferowały także osoby należące do zespołów muzycznych. Szczególnie, kiedy uczennica przechodziła przez trudne dla niej doświadczenia, tam właśnie znalazła kogoś, z kim mogła porozmawiać o nurtujących ją problemach i popatrzeć na nie z innej perspektywy. Potem otrzymała również wsparcie we wspólnej modlitwie. Ogromnym wzmocnieniem dla autorki narracji była świadomość, iż nie pozostała ze swoimi trudnymi sytuacjami sama. Zawsze wiedziała, że może liczyć na pomoc innych. Doświadczenie pomocy i wsparcia stało się dla niej inspiracją, wzorem do naśladowania. Dostrzegła we wzajemnej pomocy sens i zapragnęła także być wsparciem dla innych osób z grona, w którym spędzała swój czas.

Budowanie relacji w Kościele pozwoliło również na odnalezienie swojej tożsamości: [CH.3.P.LUT]: *Ale jeśli chodzi o tą **grupe ze znajomymi** to jasne, to, to jest dla mnie taka **druga rodzina**, i, i **drugi dom** zwłaszcza, że też próby mamy w kościele w XXX. [...] **musisz znaleźć gdzieś też tą swoją tożsamość** w tym, i znaleźć swoje **miejsce**. Jakby każdy, każdy ma swoje miejsce w Kościele, a, i każdy ma jakąś przydzieloną rolę, [...] ja troszeczkę szukałem swojego miejsca, ale to na młodzieżówkach. [...] Kiedy zrozumiałem, że nie to jaką mamy przypisaną funkcję, **tylko to co robimy dla innych w tej grupie osób, jest po prostu ważne. Jeżeli dla kogoś po prostu jest ważne to, żebyś ty był, no to jakby to już jest twoja funkcja, którą dostałeś.** [...] może po prostu masz być dla kogoś, **żeby porozmawiać z kimś chociażby, tak.** [...] **częścią Kościoła staje się wtedy, kiedy, no kiedy się właśnie rozumie, że jest się potrzebnym w nim, że się jest tą całością, osobą, która dopełnia tą całość.** [...] Albo to, że spotykamy się na próbę z chłopakami, i że mamy czas pograć, pogadać podczas rozkładania sprzętu, że możemy właśnie mieć jakieś takie mniejsze, bardziej lub mniej **głębokie rozmowy.** [...] I, i jasne można też się modlić samemu o swoje problemy, o problemy innych, tylko jednak ta **społeczność**, o czym mówiliśmy wcześniej, czyli o tym Kościele. No jednak bez jakiegokolwiek właśnie takiego Kościoła z dużej litery czy i **społeczności ludzi** jest ciężko po prostu się rozwijać.*

Poszukiwanie swojej tożsamości dla autora powyższej wypowiedzi równoznaczne było z poszukiwaniem, tak zwanego, swojego miejsca. Grupa znajomych, spotykających się w kościele, stała się dla ucznia drugą rodziną, a miejsce to drugim domem. Rozmówca zauważył, że w Kościele każdy ma swoją funkcję, jednak nie ona stanowiła o nawiązywaniu i budowaniu relacji, ale przede wszystkim to, co młodzi ludzie robili dla siebie. Ważne

okazało się również to, aby być dla siebie nawzajem, być otwartym na prowadzenie mniej lub bardziej głębokich rozmów. Zdaniem narratora, człowiek staje się częścią Kościoła, kiedy zrozumie, iż jest w nim potrzebny oraz, że tworzy on i dopełnia pewną całość. Uczeń znalazł swoje miejsce w grupie młodzieżowej i w działającym przy kościele zespole muzycznym. Wspólnie spędzany czas podczas spotkań, prób zespołu stwarzał równocześnie platformę do zacieśniania relacji poprzez powierzanie sobie swoich problemów oraz wspólną modlitwę. Młode osoby tworzyły społeczność Kościoła, ponieważ nawiązały między sobą relacje oparte na zaufaniu, otwartości i chęci niesienia wzajemnej pomocy. Miejsce budowania relacji stało się również miejscem nabywania i utwierdzania narratora w swojej tożsamości.

Budowanie relacji wśród młodych osób było bardzo cennym czasem:

[DZ.20.L.KWCH]: *Ja myślę że, że ważna jest ta **społeczność**, ten wspólny czas i z Bogiem, i z ludźmi. Mieć taką **relację** z tymi, z tymi ludźmi, którzy też tutaj są, ale też przede wszystkim mieć relację z Bogiem i, i służyć Mu. I mieć z nimi czas, taki czas, który jest bardzo cenny i możemy się podczas tego dużo nauczyć, ale też na tym **budować relacje** [...] nawiązywać **relacje z nimi**, rozmawiać, łatwiej mi z nimi spędzać czas. [...] Myślę też, że łatwiej mi rozmawiać z nimi jak mają, na przykład, jakiś problem. Bo często przychodzą i mówią o swoich problemach. No więc mogę wtedy, wtedy nie mówić o sobie – jak to jest bo, bo na przykład nie przeżywałam tego problemu, ale porozmawiać z nimi – jak Jezus może to widzieć czy doradzić, żeby przeczytali fragment z Biblii, czy żeby, żeby się pomodlić. I może wtedy przyjdzie jakiś pomysł, jak rozwiązać ten problem albo, albo coś takiego.*

Dla autorki wypowiedzi szczególnie ważna była społeczność, to znaczy wspólny czas spędzany z Bogiem i z innymi ludźmi. Budowanie relacji było szczególnie cenne, gdyż w grupie można było się wiele nauczyć i zacieśniać więzi. Nawiązywanie i budowanie relacji umożliwiało rozmówczyni prowadzenie rozmów. Szczególnie, gdy ktoś przychodził do niej i chciał porozmawiać o swoim problemie. Wówczas uczennica powoływała się na Pana Jezusa i zastanawiała się z drugą osobą, w jaki sposób On widzi dany problem, i jak by postąpił w danej sytuacji. Powoływała się również na określone fragmenty w Biblii oraz modliła się z tymi osobami o rozwiązanie problemu.

Budowanie tożsamości młodych ludzi najczęściej dokonuje się w grupach młodzieży:

[DZ.19.A.KZ]: *Może takim ważnym elementem teraz w moim życiu są młodzieżówki, bo spędzam na nich najwięcej czasu. Spotykamy się też większą ilością osób, co po prostu daje nam możliwość porozmawiania w grupie na jakieś tematy, które nas nurtują albo też przeanalizowania jakiś treści biblijnych, które gdzieś któreś z nas przeżywa albo wspólnie rozważaliśmy. Takim momentem też budującym mnie są modlitwy, kiedy modlimy się wszyscy*

razem o nasze potrzeby, o wszystkie jakieś takie sytuacje też związane z nami, z młodzieżą, [...] Dlatego, że **jesteśmy wszyscy razem** i jest nas duża liczba osób, młodych szczególnie. I możemy razem wymieniać się jakimiś doświadczeniami z Bogiem. Ktoś kto przeżył na przykład więcej, opowiada często świadectwa i to są takie cudowne właśnie chwile, kiedy możemy nawzajem słuchać, kto co przeżywa z Bogiem, jakie to są dla niego emocje, jakie uczucia na przykład, jak przeżywa gorszy czas, jaki, jak jest mu przykro czy naprawdę jest bardzo doświadczany to też możemy go nawzajem podnosić, możemy mu powiedzieć jakieś dobre słowo czy napisać werset, czy po prostu też **zacieśnić relacje** i możemy dzięki temu się wspierać by iść do przodu po prostu w byciu z Chrystusem. [...] żeby w tym wszystkim dostrzegać Boga i to, jaki On ma dla nas plan, a nie to, co my sobie gdzieś tam wymyśliśmy. Mmm, to nam bardzo dużo daje jak **jesteśmy razem**. [...] Myślę, że Bóg daje właśnie takie zrozumienie drugiej sytuacji, drugiej osoby, żebyśmy mogli jej pomóc.

Autorka narracji zaznaczyła, że w tym okresie życia najwięcej czasu spędzała na spotkaniach młodzieżowych. Obecność wielu osób stwarzała możliwość do prowadzenia rozmów w grupach. Młodzież poruszała tematy, które ich nurtowały albo też, które wynikały z analizowanych treści biblijnych. Każdy uczestnik miał sposobność, aby podzielić się tym, co aktualnie przeżywa oraz czego doświadcza w swoim życiu z Panem Bogiem. Dzielenie się osobistymi przemyśleniami i przeżyciami pokazało, iż uczestnicy spotkań darzyli się ogromnym zaufaniem. Szczególnie ważny okazał się też moment wspólnej modlitwy, który budował i zacieśniał relacje pomiędzy młodymi wierzącymi. Młode życie chrześcijańskie doznawało rozkwitu, gdy każdy uczestnik spotkań mógł dzielić się tym, co wypełniało jego wnętrze. Zarówno uczucia, jak i emocje towarzyszące młodym w przykrych i trudnych sytuacjach mogły znaleźć zrozumienie obecnych. Więcej, młodzież modliła się wspólnie o każdą sprawę, sytuację, o której wcześniej rozmawiała. Dzięki tym postawom budowali oraz wzmacniali swoje wzajemne relacje. Młodzi byli dla siebie prawdziwym wsparciem, jeśli chodzi o podążanie za Panem Jezusem w naśladowaniu Jego sposobu życia.

Kościół rozumiany jako społeczność ludzi, którzy czynnie włączali się w jego życie: [CH.24.D.PR]: *Kościół to jest... to są ludzie, to nie jest budynek. [...] Żeby być częścią Kościoła, prawdziwego Kościoła, czyli częścią pewnej społeczności, to myślę, że to jest po prostu udzielanie się, to jest bycie wśród tych ludzi, pomaganie im i tak dalej. Bo ja do kościoła chodzę długo (@), ale możesz chodzić do kościoła, ale nie musisz być jego częścią. Właśnie często to jest ta część ludzka tej społeczności, że... że jednak starasz się żyć wśród tych ludzi, że jakoś się włączasz w to życie kościelne. Myślę, że to jest po prostu **budowanie relacji między sobą**, to jest właśnie budowanie Kościoła, **budowanie relacji z innymi ludźmi**.*

[...] (@) Między innymi są to właśnie młodzieżówki, jedna była dzisiaj. Jest to utrzymywanie kontaktu z innymi ludźmi z tego samego Kościoła. [...] po prostu włączanie się też w tą pomoc i przy tym się budują też relacje.

Rozmówca nawiązał do tego, w jaki sposób postrzega Kościół. Zróżnicował to pojęcie i zaznaczył, że Kościół nie jest budynkiem, lecz pewną społecznością ludzi, którzy biorą czynny udział w jego życiu. Twierdzenie swoje oparł o osobiste doświadczenie, mianowicie był świadomy tego, że można chodzić do kościoła, ale nie być jego częścią. Niezwykle istotne okazało się zatem zaangażowanie wśród i dla osób, które tę społeczność tworzą. Dopiero włączanie się w życie kościelne, udzielanie wzajemnej pomocy drugim stwarza podstawy do budowania relacji z innymi ludźmi. Utrzymywanie relacji odbywało się poprzez stały kontakt z innymi członkami społeczności tego samego Kościoła, a w przypadku narratora były to relacje nawiązane podczas spotkań dla młodzieży.

Przyjaźń w Kościele buduje relacje między wierzącymi:

[DZ.18.L.KZ]: Człowiek staje się częścią Kościoła, kiedy, moim zdaniem, po prostu czuje czy jest z Kościołem wieź, a Kościół to ludzie, mimo wszystko. Czuje jakby Boga w tych, w ludziach. Czuje obecność Bożą i mimo wszystko, jeżeli czuje się obecność Bożą, czuje się Ducha Świętego, to jest takie nadprzyrodzone przyciąganie do siebie. [...] czuje się po prostu też zaakceptowanym, [...] Można jednak rozmawiać na temat Boga, na temat Ducha Świętego, jest wiele tematów Bożych. No i też jest ważna przyjaźń w Kościele. To, że każdy z nas jest jakimś członem Ciała Chrystusowego i, i te..., każdy człon jest od siebie zależny, tak jak w ciele człowieka wszystko jest zależne od siebie [...]

Identyfikacja z Kościołem, zdaniem mojej rozmówczyni, opiera się na poczuciu więzi z ludźmi, którzy tę społeczność tworzą. Odczuwanie obecności Boga, Ducha Świętego w osobach tworzących Kościół przyciąga w ponadnaturalny sposób poszczególnych ludzi do siebie. Świadomość bycia zaakceptowanym, możliwość prowadzenia rozmów o Panu Bogu i o Duchu Świętym szczególnie integruje grupę. Istotna dla uczennicy była również przyjaźń w Kościele, ponieważ każdy, kto do niego należy stanowi część Ciała Chrystusowego. Narratorka w ten biblijny sposób wyraziła, iż tak jak w organizmie ludzkim wszystko jest od siebie zależne, tak samo w społeczności wierzących jeden człowiek jest wspierany przez drugiego.

Grupa młodzieży w Kościele płaszczyzną budowania zaufanych relacji:

[DZ.13.S.PR]: [...] obecnie właśnie w swoim Kościele mam, mam taką grupę młodzieżową, z którą [...] parę razy w miesiącu mamy spotkania, ale również wspólne wyjazdy zimowe, letnie, takie warsztaty, bardziej powiedzmy i praktyczne, ale też spędzamy razem czas,

*integrujemy się, **zawiazujemy przyjaźnie**, które mam już naprawdę od wielu lat i wiem, że to są przyjaźnie na całe życie. [...] Myślę, że jest to ważne na wielu płaszczyznach, przede wszystkim na takiej naszej płaszczyźnie właśnie personalnej, gdzie my tak jakby możemy być świadectwem i możemy, możemy tak jakby pomagać innym, [...] ale już na takiej płaszczyźnie właśnie stricte relacyjnej, po prostu **budować relacje** tak, budować **zaufane relacje**, które nie są budowane na piasku i się nie rozlecą, tak, tylko są naprawdę trwałymi i zaufanymi relacjami na życie, a myślę, że każdy chce takie mieć.*

Autorka wypowiedzi kilka razy w miesiącu miała okazję spotykać się z rówieśnikami tworzącymi grupę młodzieżową w Kościele. Ponadto uczestniczyła we wspólnych letnich i zimowych wyjazdach oraz warsztatach. Rozmówczyni podkreśliła, że częste przebywanie w gronie tych osób było ważne na wielu płaszczyznach, ale szczególnie istotne ze względu na potrzeby personalne młodych ludzi. Częste spotkania sprzyjały zatem integracji grupy oraz nawiązywaniu relacji poprzez wzajemną pomoc i dawanie świadectwa innym. Nawiązywanie przyjaźni oparte było o wzajemne zaufanie, niezwykle cenne w budowaniu trwałych relacji, które mogą przetrwać wiele lat lub trwać nawet przez całe życie.

Budowanie relacji w grupie młodzieży oparte zostało o zaufanie:

[DZ.1.M.LUT]: *A na młodzieżówce to jest takie stricte pod moją grupę wiekową. I bardzo to doceniam, i też, jako że ta atmosfera tam jest taka fajna, taka **rodzinna**, to o wiele fajniej tam jest i fajnie się pracuje. Dlatego to jest taki mój ulubiony sposób na taką edukację religijną, i w ogóle na taką, taką **formę społeczności z innymi wierzącym**, a z kim się uda, budujesz i tak się tam jest. [...] No, chociażby w taki sposób, że nie rozmawiam z ludźmi tylko na takie lekkie i fajne tematy. Ale też chociażby na młodzieżówce czy no, w takim, takim środowisku młodzieżowym, że ktoś do mnie przychodził i mi się zwierzał, bo miał do mnie takie zaufanie.*

Narratorka w swojej relacji podkreśliła, że grupa młodzieżowa, na której spotkania uczęszczała, tworzyła wspaniałą rodzinną atmosferę. Dostrzegła, że młodzi ludzie tworzyli społeczność ludzi wierzących. Uczennica konsolidowała się zatem z otoczeniem innych młodych wierzących, a równocześnie identyfikowała się z podobnie myślącymi uczestnikami zebrań. Panująca atmosfera sprzyjała nie tylko przyswajaniu oferowanej podczas spotkań wiedzy, ale również budowaniu relacji z rówieśnikami. Relacje nawiązywały się podczas prowadzenia rozmów. Autorka chętnie rozmawiała z każdym, kto do niej przychodził i powierzał jej swoje myśli. Poważne rozmowy oparte były o wzajemne zaufanie młodych rozmówców.

Kościół jako społeczeństwo stał się dla uczennicy miejscem nawiązywania relacji:

[DZ.4.J.LUT]: *I to było po prostu takie super uczucie, że czułam się taka pełna radości, takiej sympatii ze strony innych też, i właśnie takiej łatwości otrzymania pomocy z ich strony. I to jest właśnie, myślę, że tak trafiają ludzie do tego Kościoła, że po prostu szukają osób z którymi mogą nawiązać taką **wieź**, również też uważam, że Bóg nas posyła w takie miejsca, żebyśmy po prostu się czuli bezpiecznie i, i właśnie poznawali takie osoby, które dzielą te nasze poglądy i wiarę. [...] I tak odbieram Kościół jako **społeczeństwo**, które się wspólnie wspiera w wierze i tak pielęgnuje wspólne wartości związane z wiarą, ale nie tylko bo, bo sama wiem z doświadczenia, że nawiązałam **wspaniałe znajomości** dzięki Kościołowi, dzięki tej społeczności i za to jestem naprawdę wdzięczna.*

Kolejna narracja również jest przykładem poszukiwania relacji i więzi z innymi wierzącymi w grupach młodzieżowych działających przy kościele. Uczennica nawiązała wspaniałe znajomości w grupie, w której doświadczyła poczucia bezpieczeństwa, sympatii, ale także pomocy ze strony osób należących do Kościoła. Zdaniem rozmówczynie właśnie dlatego młodzi ludzie trafiają do Kościoła, ponieważ tam znajdują to, czego poszukują, tam mogą też doświadczać poczucia szczęścia. W przekonaniu narratorki właśnie dlatego, że Kościół jako społeczeństwo wspiera się w wierze oraz pielęgnuje wartości związane z wiarą, Bóg posyła do niego ludzi, aby mogli dzielić swoje poglądy i wiarę.

Priorytetem młodzieży było budowanie i dbanie o relacje:

[CH.23.O.PR]: *[...] ogólnie no to tak, no to głównie poznawałem Boga poprzez różnego rodzaju spotkania młodzieżowe oraz konferencje chrześcijańskie. Wszystko się zaczęło, tak mi się wydaje, że zaczęło się wszystko od... po prostu spotkania bardzo fajnych **ludzi**, którzy mnie po prostu zaprosili do kościoła. [...] mam w nim zasady, żeby po prostu dbać o **relacje** [...] ogólnie z rówieśnikami, znajomymi [...]*

Autor narracji został zaproszony do kościoła przez, w jego ocenie, wspaniałych ludzi. Od tego czasu brał udział w różnego rodzaju spotkaniach dla młodzieży oraz konferencjach chrześcijańskich. Grupa młodych ludzi, z którymi związał się uczeń, wyznawała pewne zasady, aby w gronie osób tworzących grupę dbać o relacje z innymi rówieśnikami, poznanymi na zebraniach znajomymi. Budowanie relacji konsolidowało młodzież, a poczucie przynależności do grupy dawało również świadomość członkostwa w Kościele.

Wspólnota stała się miejscem dzielenia się przemyśleniami i doświadczeniami:

[DZ.7.K.LUT]: *Myślę, że podobnie, że właśnie też każdy sam w sobie jest indywidualny i taki może trochę mniejszy w tym świecie, ale razem już jak tworzymy taką **wspólnotę**, na przykład na lekcjach czy w kościele, czy tam gdziekolwiek indziej. [...] Można się wymieniać tymi zdaniem też, jak są jakieś grupy dyskusyjne czy coś takiego. No to właśnie też myślę, że jak*

się tworzy taką wspólnotę [...] *nie jest się samym, samemu w tej wierze, tylko są też osoby, z którymi można się dzielić i doświadczeniami, i przemyśleniami. Też jest to taka społeczność, że to, nikt nas nie wyśmiej, że myślimy tak, a nie inaczej.*

Zdaniem rozmówczyni wspólnota utworzona przez młodych ludzi, niezależnie od tego czy powstała w klasie szkolnej, czy w kościele, przyjmowała charakter społeczności charakteryzującej się wzajemną aprobatą i jednością w wierze. Indywidualna osobowość młodych osób nie stanowiła przeszkody we wzajemnej komunikacji. Młodzież wymieniała się swoimi zdaniem, dyskutowała między sobą oraz dzieliła się swoimi doświadczeniami. Grupa została opisana przez rozmówczynię jako wspólnota, w której także odnalazła swoje miejsce.

Ten sam cel połączył młodych ludzi jako wspólnotę:

[DZ.2.E.LUT]: *To, że czuję właśnie wspólnotę, że nie jestem sama, że są osoby, które mają ten sam sposób życia co ja i mają ten sam cel, do którego dążą. [...] Czuję się lepiej i tak różnie. Myślę, że tak pozytywnie na mnie wpływa, na moje samopoczucie też. [...] No świat jest taki, że nie czuję się w nim jako sama, tylko, że jest też, że są ludzie wokół, [...] najbardziej kojarzą mi się ludzie, ponieważ nasza grupa religijna w tej szkole właśnie tworzy taką zgraną grupę. Znamy się wszyscy dobrze i też to jest bardzo ważne, że możemy się wypowiedzieć swobodnie na dany temat i nie musimy się bać, że ktoś nas skrytykuje. Mamy właśnie wolną wolę w tym. I też dobrze dogadujemy się, i to też jest myślę, ważny aspekt [...] Więc to też jest taka zgrana grupa, gdzie możemy zarówno właśnie trochę posłuchać o Panu Bogu, ale też właśnie mieć taki czas razem w fajnym towarzystwie.*

Poczucie przynależności do grupy o charakterze wspólnotowym, o którym mówiła kolejna rozmówczyni, wynikało ze świadomości posiadania przez uczniów tego samego celu. Identyfikowanie się z grupą młodzieży łączyło się, w ocenie uczennicy, z ustępowaniem towarzyszącego poczucia samotności a skutkowało poprawą nastroju. Narratorka grupę młodzieży szkolnej postrzegała jako zgraną, na forum której każdy mógł się swobodnie wypowiadać. Wszyscy bardzo dobrze się znali i nie musieli obawiać się wzajemnej krytyki. Młodych ludzi łączyła zarówno atmosfera spotkań, tematyka poruszana na zajęciach, jak i chęć przebywania w dobranym towarzystwie.

Społeczność młodych oparta o trwale i uporządkowane więzy:

[CH.15.L.LUT]: *Mieliśmy tam właśnie coś, czego mi brakowało na każdej lekcji religii, czyli tworzyliśmy społeczność, która cały czas dyskutowała, ufała sobie. Nie mogliśmy jakby..., to była taka... już na początku każdy, jak ktoś wchodził do tej grupy, to w cudzysłowie słyszał regulamin, czyli: nic nie wynosimy z tej grupy, każde nasze anonimowe przemyślenia, nikt nie był anonimowy, każdy jakby tworzył coś do tej dyskusji, dodawał temat, czasem mieliśmy cykl*

tematów [...] Po prostu mieliśmy takie godzinne dyskusje, często oparte o Biblię, a czasem o inne rzeczy. Były naprawdę budujące moją wiarę, dające mi do myślenia, sprawiające, że mam na coś własny temat. [...] w sumie bardzo dużo śpiewamy, odpoczywamy, spędzamy razem czas, integrujemy się, tworzymy społeczność. [...] I bardzo często kursowałem między młodzieżówkami, byłem na wiślańskiej, ustrońskiej, goleszowskiej, cieszyńskiej, wszędzie mogłem poznać ludzi i porozmawiać z nimi i czułem, że są w tym samym miejscu, o tej samej porze specjalnie, specjalnie dla tego tematu, do którego się zebraliśmy.

Narrator w naszej rozmowie podkreślił znaczenie tworzenia przez młodych ludzi społeczności opartych o uporządkowane więzy. Każdy uczestnik spotkań w momencie przystąpienia do grupy dyskusyjnej był zobligowany do zachowywania dla siebie przemyśleń, którymi dzielili się pozostali uczestnicy. Równocześnie nikt nie pozostał anonimowy i wносił do spotkań swoją część. W grupie prowadzono wielogodzinne dyskusje w oparciu o Biblię lub inne teksty w atmosferze wzajemnego zaufania. Rozmówca zaznaczył, iż spotkania te budowały jego wiarę i pozostawiały treści do przemyślenia. Młodzi spędzali ze sobą czas, integrowali się i tworzyli społeczność. Doświadczenie wspólnoty i przynależności do grupy towarzyszyło uczniowi za każdym razem, kiedy uczestniczył w spotkaniach młodzieży organizowanych w parafiach na terenie Śląska Cieszyńskiego.

Spotkania młodzieży miejscem kontaktów międzyludzkich:

[DZ.8.E.LUT]: *Znaczy, to też właśnie zależy od towarzystwa. Bo, ja uczęszczam co tydzień na młodzieżówki i dla mnie to też jest taka fajna, fajne oderwanie się faktycznie od takiego życia codziennego, bo nie dość, że mamy właśnie taki temat typowo o Bogu, o jakiś takich problemach, niekoniecznie zawsze związany ściśle o właśnie Bogu, tylko o jakiś takich problemach, które dotyczą każdego człowieka. No i też kontakt z ludźmi, bo później są spotkania z ludźmi w moim wieku, i też jest uśmiech i jest śmiech, i po prostu wszystko nas łączy, [...]*

Uczennica uczęszczała co tydzień na spotkania młodzieży, które były dla niej formą odmiany w codziennym życiu. Rozmówczyni podkreśliła, że spotkania były także miejscem nawiązywania kontaktów między rówieśnikami. Czas spędzany razem wzbogacony został rozmyślaniami na tematy mówiące o Panu Bogu, ale również poruszane były zagadnienia dotyczące każdego człowieka. Szczególnie jednak kontakty z ludźmi nabierały swojej intensywności, kiedy młodzież spędzała ze sobą czas i razem się śmiała. Narratorka zauważyła, że wszystko to, co miało miejsce podczas spotkań, łączyło grupę.

Młodzież poznaje nowych ludzi, aby nawiązywać kontakty:

[CH.22.C.LUT]: *W sumie też czuję też właśnie taką społeczność między szkółkowcami. [...] Ja właśnie też właśnie i ci nauczyciele, którzy tam na szkółkach uczą. Też właśnie po szkółce, albo czasami przed, rozmawiamy ze sobą. I właśnie też przeważnie omawiamy właśnie przyszłe tematy szkółki, ale właśnie tak można się poczuć właśnie tak też odpowiedzialnie, można być takim organizatorem jednocześnie. Jednocześnie również przydzielamy też sobie jakieś zadania, [...] również spotkać się z kimś – w takim gronie właśnie wierzących osób. [...] One są takie bardziej radosne, tam można się tak swobodniej trochę poczuć, a jednocześnie jest też taka komunikacja. [...] Natomiast na tych Dniach Dobrej Nowiny kiedy no wakacje mamy wolne, ferie też mamy wolne, to właśnie wtedy jest też dużo młodzieży, więc możemy się właśnie w takim młodszym gronie też spotkać, porozmawiać. [...] Również można było **poznać nowych ludzi**. I to właśnie było też... na tym spotkaniu można było poznać osoby z innych wyznań, również protestanckich właśnie.*

Autor wypowiedzi podał trzy możliwości nawiązywania kontaktów między swoimi rówieśnikami. Należał bowiem do grona osób przygotowujących niedzielne szkółki dla dzieci oraz angażował się w organizację i prowadzenie Dni Dobrej Nowiny w okresie wakacji letnich oraz ferii zimowych. Uczestniczył też w spotkaniach dla młodzieży i zawsze miał okazję, aby poznać nowych ludzi. W swojej narracji uczeń zaznaczył, iż cenne były dla niego kontakty w gronie osób wierzących. Społeczność między osobami prowadzącymi niedzielne nabożeństwa dla dzieci opierała się nie tylko o rozmowy, ale również nauczyciele rozdzielali pomiędzy siebie zadania związane z edukacją młodszych. Rozmówca podkreślił znaczenie przyjmowania odpowiedzialnych zadań oraz towarzyszące temu poczucie odpowiedzialności wśród organizatorów. Wspólne kontakty charakteryzowała swobodna atmosfera, a młodzież chętnie komunikowała się ze sobą. Podobnie podczas wakacyjnych spotkań z dziećmi młodzi ludzie nie tylko dbali o program i jego oprawę, ale również prowadzili ze sobą rozmowy. Poznawanie nowych osób, wzajemne rozmowy oraz utrzymywanie kontaktu wydaje się zatem być niezwykle istotne w życiu młodzieży.

Jedną z form integrowania się młodzieży były wspólne wyjazdy:

[DZ.11.B.LUT]: *Am..., o na przykład pojechaliśmy raz do Opoli, em... i trzeba było się na przykład zintegrować, to, to był moment i wszyscy byli zintegrowani. Rozdzielenie ról, nikt nigdy nie miał nigdy problemu, że na przykład ma to zrobić albo gdzieś tam pójść, zawsze jakby nigdy nie było żadnych problemów, o tak bym to powiedziała. [...] Te wyjazdy, tak? Definitywnie poznania na przykład innych zdań, innych ludzi, innych osobowości, jak i również spędzenia więcej czasu z tą naszą grupą. Naprawdę zawsze jakkolwiek wyjazd z tą grupą ściśniał te wszystkie relacje. Do tej pory na przykład to z jedną koleżanką*

z młodzieżówki się znamy w tej szkole z XXX, i teraz do tej pory się trzymamy, bo jednak to jest, że jak się potem wspomina te młodzieżówki, to jest takie, ma ciepłe miejsce w serduchu. I zawsze się wspomina te wszystkie wyjazdy z uśmiechem na twarzy.

Narratorka wyeksponowała rolę wspólnych wyjazdów młodych ludzi, które sprzyjają szybkiej integracji młodzieży. Uczennica zauważyła, że rozdzielanie ról i zadań w grupie nigdy nie sprawiało problemów, każdy uczestnik wyjazdów chętnie przyjmował powierzone obowiązki. Wyjazdy sprzyjały również wzajemnemu poznawaniu osobowości innych osób, jak i reprezentowanego przez nich zdania oraz przekonań. Nieodzwrotnie młodzi uczestnicy wycieczek spędzali ze sobą więcej czasu, podczas którego zacieśniały się wszystkie relacje. Rozmówczynie wspominała je z ciepłym uczuciem w sercu, ale także wyróżniła powstałą na tej podstawie trwałą relację z koleżanką w obecnej szkole.

Autor narracji tylko krótko wspomniał o wspólnych chwilach ze znajomymi:

[CH.6.M.LUT]: *Z wyjazdów na przykład confirmacyjnych, myślę, że po prostu wspólne chwile ze znajomymi, które tam spędziliśmy. Byliśmy na przykład na Słowacji, w gościnie u naszej partnerskiej parafii. Czas z nimi spędzony, również na zwiedzaniu tamtych terenów, Oczywiście w formie, razem z księdzem, razem z lokalnym księdzem, który nam o przybliżał historię również pod kątem właśnie religijnym na tych terenach.*

Nawiązując do tematyki kontaktów z rówieśnikami, rozmówca zapamiętał wyjazdy grupy konfirmantów oraz wspólne chwile spędzone ze znajomymi. Niewątpliwie wycieczki organizowane dla nastolatków były okazją nie tylko do zwiedzania terenów i poznawania ich historii, ale również sprzyjały nawiązywaniu kontaktów i budowaniu relacji.

Uczennica obszernie uzasadniła wartość tworzenia relacji międzyludzkich:

[DZ.12.A.LUT]: *I też **kontakty międzyludzkie są niezwykle ważne**, przynajmniej moim zdaniem, więc warto je pielęgnować, a nie sobie robić wrogów, tak naprawdę bez powodu. [...] Bo... myślę, że nikt nie zasługuje na to, żeby być samotnym, więc te relacje międzyludzkie są bardzo ważne i dlatego je warto pielęgnować. Bo ludzie to..., w ogóle moim zdaniem to, że mamy przyjaciół, rodzinę wokół siebie to jest wielki dar i to powinniśmy pielęgnować, bo oni tak naprawdę dają nam wsparcie w... czy to w pozytywnych sytuacjach, czy to w jakichś gorszych, [...] Żyjąc samemu nie zajdziemy daleko moim zdaniem, bo człowiek jest taką społeczną istotą, bo jest, tak został wykreowany moim zdaniem. Dlatego powinniśmy się tego trzymać, bo... ja uważam, że lepiej jest zdecydowanie być w jakiejś grupie, lepiej jest mieć kogoś bliskiego, niż być samemu. [...] Ale tak, młodzieżówka to myślę, że to jest taka bezpieczna naprawdę przestrzeń, że jesteśmy tam zintegrowani, że naprawdę się tam lubimy. I tak naprawdę, no po prostu myślę, że każdy kto tam przychodzi, przychodzi tam bo*

naprawdę lubi i nie jest do tego zmuszany, tylko jesteśmy taką społecznością faktycznie. I razem się uczymy, potem razem się śmiejemy, razem po prostu przebywamy, i to myślę, że jest bardzo cenne.

Zdaniem rozmówczyni kontakty międzyludzkie są niezwykle ważne i warto je pielęgnować. Zabieganie o tworzenie relacji nie tylko nie przysparza wrogów, ale również odpowiada na potrzeby człowieka, który nie chce być samotnym. Relacje międzyludzkie dla uczennicy to relacje z rodziną oraz przyjaciółmi. Określiła je jako dar, o który należy dbać, ponieważ w różnych sytuacjach życiowych osoby te stanowią ogromne wsparcie. Ponadto człowiek żyjąc samotnie, nie odnajdzie się w życiu, gdyż został wykreowany do tworzenia relacji. Przykładem tworzenia rówieśniczej społeczności jest grupa młodzieży, która tworzy równocześnie bezpieczną przestrzeń dla młodych ludzi. Narratorka określiła grupę jako zintegrowaną, lubiącą się nawzajem, z którą każdy uczestnik się identyfikuje, i w której chętnie przebywa. Tworzenie społeczności młodych ludzi opierało się na wspólnej nauce, przebywaniu ze sobą, doświadczaniu radości, co autorka narracji oceniła jako bardzo cenne.

Młodzi ludzie często nie potrafią jeszcze jednoznacznie określić siebie:

[DZ.5.D.LUT]: *Jak kogoś jeszcze nie do końca ukształtowanego, który jeszcze czegoś szuka. Tak. [...] No tak, no to ta chęć tego jakby wyrażenia tego kim się jest, czyli właśnie chrześcijaninem, i tak spędzania razem czasu z innymi chrześcijanami, to jest spoko bardzo.*

Uczennica postrzegała siebie jako osobę nie do końca jeszcze ukształtowaną, poszukującą swojej tożsamości. Skłaniała się jednak do jej określenia – wyartykułowała bowiem chęć nazwania siebie chrześcijanką oraz wolę spędzania czasu z innymi chrześcijanami.

6.1.3.4. Rola nauczyciela w pozyskiwaniu samoświadomości jednostki

Nauczyciele religii postrzegani byli przez młodzież przede wszystkim jako osoby kreujące lekcje w szkole lub spotkania młodzieży w parafii. Jakość tych spotkań, w ocenie rozmówczyń i rozmówców, zależała od osobowości, księdza, katechety czy katechetki. Przekazywane jednak treści biblijne, sposób komunikowania się z uczniami oraz dążność nauczycieli do udzielania odpowiedzi na poruszające zagadnienia przyczyniały się zatem do pozyskiwania samoświadomości jednostki. U niektórych nauczycieli wzbudzali wiarę w Pana Boga, dla poszukujących siebie byli inspiracją, a u licznych pozostawili miłe wspomnienia.

Ksiądz w tej narracji został uznany za autorytet, rozmówczyni jednak podkreśliła, iż ma prawo do samodzielnego wypracowania osobistego punktu widzenia:

[DZ.11.B.LUT]: *Em..., na pewno dały mi to, że mam prawo mieć własne zdanie. I jakiegokolwiek by ono nie było, to nikt nie ma prawa mi go odebrać. I, że muszę sama dojść do tego, jakie jest moje zdanie i jaka jest moja opinia, i nikt nie ma prawa na nią wpłynąć. Em..., według, co według mnie, w wieku dojrzewania jest takie bardzo ważne dla każdego nastolatka, **bo każdy szuka siebie i każdy chce mieć jakieś cele**. Jeżeli ktoś chce wpłynąć na niego, to według mnie sprowadzi to do jakiegoś buntu, albo jakiś negatywnych emocji. [...] jeżeli na przykład się porozmawia z takim **autorytetem**, jakim u nas był **ksiądz**, **gdzie można było o wszystkim porozmawiać, to definitywnie to przygotowuje do takiego, nie wiem, dojrzewania w tym życiu**.*

Uczennica położyła akcent na znaczenie samodzielnego dochodzenia do samowiedzy. Pomimo, że uznała autorytet księdza, z którym mogła o wszystkim porozmawiać, wysunęła na pierwszy plan swoje prawo do wypracowania własnego zdania. W świadomości narratorki zdanie księdza przygotowywało do procesu dojrzewania w życiu, jednak uczennica wyraziła wolę indywidualnego decydowania w tej kwestii. Autorka narracji zaznaczyła, że każdy nastolatek szuka samego siebie, jak również chce mieć jakieś cele w życiu, o których także sam chce stanowić.

Nauczyciel omawiał ważne i interesujące młodzież tematy, jednak nie kształtowały one tożsamości w znaczący sposób:

[DZ.14.H.LUT]: *[...] kiedy no się zmienił ten **nauczyciel**, to było o dużo lepiej, było tak ciekawie i widać było, że **tamten pan nie nakładał nacisku na to, że mamy coś przerobić i tak dalej, tylko że po prostu rozmawialiśmy o tym, co akurat nas może zaciekało na jakimś nabożeństwie, albo coś, żeby rozwinął jakoś dany temat, tak, no i...** [...] I teraz mamy **znowu z innym nauczycielem**. No i na razie tylko z rok z nim mamy, ale z tego co zauważyłam, to też właśnie **porusza jakieś takie dosyć ważne tematy i lekcje nie są takie na siłę, takie są dosyć przyjemne, no i też ciekawe**.*

W relacji tej uczennicy nauczyciel, który prowadził lekcje religii nie koncentrował się na obowiązku zrealizowania wyznaczonych tematów, ale rozmawiał z młodzieżą o tym, co aktualnie było dla nich interesujące. Podobnie nowy nauczyciel poruszał tematykę, którą narratorka uznała za ważną. Rozmówczyni nie wskazała jednak wyraźnie na to, co znacząco wspomagało pozyskiwanie przez nią samoświadomości.

Nauczyciel komunikatywnie przedstawiał treści, które miały znaczenie w życiu, nie budowały jednak samoświadomości narratora:

[CH.3.P.LUT]: *[...] teraz dopiero, jak **pan** XXX prowadzi nam lekcje, no to gdzieś tam się przewijają dla mnie takie **treści, które gdzieś tam się poniekąd przydają w życiu, gdzie***

*faktycznie mogą je zastosować albo są po prostu jakieś ciekawe, [...] no **pan** XXX coś powie, ale tak normalnie, to po prostu jakbyśmy to czytali, [...]*

Rozmówca w swojej relacji zaznaczył, że zmiana nauczyciela przyczyniła się do jego rozwoju. Podczas lekcji bowiem zaczęły pojawiać się nowe treści, które, zdaniem narratora, poniekąd przydały się w życiu. Nowy nauczyciel poruszał tematykę, która nawiązywała do życia lub niosła interesujące wątki. Ponadto wyjaśnianie zagadnień odbywało się w sposób zrozumiały dla ucznia, tak, iż mógł wynieść jakąś wiedzę z zajęć lekcyjnych.

W tej narracji nauczyciel był osobą przekazującą wszelkie informacje z pasją:
[DZ.12.A.LUT]: *[...] jak **nauczyciel** też, widać jakby w nim taką pasję, widać, że go to interesuje, że on chce nam naprawdę przekazać te informacje, że jest chętny, a nie, że prowadzi te lekcje bo musi, bo tak jest w planie, tylko że jest przygotowany, mówi z taką pasją, [...] jak ten **nauczyciel** jakby wciąga uczniów w ten swój świat i jakby faktycznie wie, co chce przekazać i do tego dąży.*

Autorka wypowiedzi wysunęła na pierwszy plan sposób przekazu treści przez nauczyciela. Zaznaczyła, że jeśli nauczyciel jest zainteresowany tematem, który przekazuje, mówi z pasją, to równocześnie zaciekawia słuchających. Znajomość tematyki i chęć prowadzenia zajęć przez nauczyciela umożliwia młodym słuchaczom zagłębienie się w prezentowane zagadnienia. Dążenie nauczyciela do uzyskania zainteresowania młodzieży skutkowało zatem wprowadzaniem ich w ukazywany świat.

Prezentowanie treści Biblii i nauka o Bogu była dla nauczycieli priorytetem:
[CH.21.K.KZ]: *Szkółki – właśnie takie nauczania historii. Pamiętam, że zawsze **nauczyciele** [...] odpowiadali nam w ten sposób historie biblijne i to było właśnie w tej najmłodszej grupie, w grupie zero. I właśnie w ten sposób przez historie biblijne, przez to, co... jakby ci **nauczyciele** opowiadali o przeżyciach czy to Jezusa, czy w Starym Testamencie, [...] To była w najmłodszych latach właśnie pierwsza taka... miejsce gdzie tak się właśnie uczyłem o Bogu i edukacji o Biblii.*

Autor narracji wskazał na rolę nauczycieli w edukacji niedzielnej, w przekazywaniu wiedzy o Bogu, życiu i doświadczeniach Pana Jezusa poprzez opowiadanie historii biblijnych zawartych w Starym i w Nowym Testamencie. Nauczyciele w okresie wczesnego i późnego dzieciństwa, jak podkreślił rozmówca, zapoczątkowali i budowali samoświadomość dziecka, jako chrześcijanina.

Rozważania księdza oraz jego doświadczenia mogą wiele nauczyć słuchających:
[DZ.8.E.LUT]: *[...] właśnie **tak samo na religii** jednak **ksiądz** ma swoje rozważania, ludzie, którzy się tam wypowiadają, dokładnie też mają swoje rozważania. I mam wrażenie, że na*

*religii właśnie **wymieniamy się takimi rozważaniami, opiniami.** [...] doświadczenia takich ludzi żyjących dzisiaj, one są też w stanie bardzo dużo nauczyć i też pokazać coś czego, mam wrażenie, że nie, niekoniecznie Biblia jest w stanie nam pokazać, ponieważ po prostu czasami człowiek jej nie rozumie i **potrzebuje takiej osoby, która można powiedzieć, przetłumaczy tą Biblię.***

Rozmówczyni w swojej wypowiedzi zaakcentowała, iż rozważania księdza lub innych osób na lekcjach religii mogą nauczyć słuchaczy wielu aspektów, których po zapoznaniu się jedynie z lekturą Pisma Świętego uczeń nie rozumie. Rola nauczyciela w tym przypadku powiązana została z osobą, która tłumaczy treści zawarte w Biblii.

Ksiądz, dla tej uczennicy stał się inicjatorem wiary:

[DZ.11.B.LUT]: *Definitywnie szczególnie to zawdzięczam swojemu **księdzowi**, co już teraz został przeniesiony, więc nie mam z nim jakiegokolwiek kontaktu. Ale definitywnie on był takim inicjatorem takiej mojej wiary, głównie jakby w Boga, nie jakoś w Kościół, ale ogólnie wiary w siebie, głównie nauczył mnie tego.*

Autorka wypowiedzi wskazała na osobę księdza, jako tego, który w jej życiu wiary odegrał najważniejszą rolę. Pozyskiwanie samoświadomości, wiary w siebie, wiary w Boga zostało zainicjowane właśnie przez księdza.

Nauczyciel przedstawia wartości zawarte w Piśmie Świętym w sposób zrozumiały:

[DZ.4.J.LUT]: *[...] wartości, które są przedstawione na przykład właśnie w Piśmie Świętym są przedstawione dla nas w taki łatwy do zrozumienia dla nas sposób, są przez **nauczycieli religii** bardzo fajnie opisywane, [...] jak dla mnie po prostu takie nawet najważniejsze rzeczy jak, jak same **początki**. Jak, **jak Jezus idący z krzyżem**, to jest po prostu tak ważna sprawa i tak wiele elementów i drobiazgów, które ja **po przeczytaniu historii jak Jezus cierpiał i to za nas**, nie, po prostu wiedziałabym z tego to, że cierpiał za nas i tyle, ale nie wiedziałabym jak bardzo, nie wiedziałabym za co dokładnie i co przechodził. I co to nam daje na teraz na przykład, co daje nam w tej chwili i właśnie **nauczyciele** pozwolili mi to zrozumieć tak, czyli że to był po prostu **najważniejszy, największy czyn jaki zrobił Jezus dla nas** i to jest po prostu niesamowite, to powinniśmy dziękować i być wdzięczni w każdej chwili naszego życia. [...] Ja na przykład uczęszczam na młodzieżówki również z moim **nauczycielem** teraz obecnym, gdzie możę z nim porozmawiać nie tylko tak na platformie szkolnej, ale po prostu o mojej wierze, czyli o moim życiu w zasadzie, i jak ja to rozumiem, jak ja to odbieram. Wiem, że nie zostanie po prostu bez żadnej odpowiedzi, tylko zostanie wysłuchana.*

Rozmówczyni w pierwszej części wypowiedzi nawiązała do bardzo istotnych dla niej treści zawartych w Starym i w Nowym Testamencie Pisma Świętego. Równocześnie

podkreśliła, iż nauczyciele omawiali je w sposób zrozumiały i przystępny dla młodego słuchacza. Narratorka wskazała, że nie rozumiałaby historii cierpienia Pana Jezusa na krzyżu, jej ogromu i sensu, gdyby nie towarzyszyło jej objaśnienie ze strony nauczyciela. Zaakcentowała również, iż historia początków ludzkości oraz historia zbawienia były dla niej najważniejsze wśród omawianych treści biblijnych. Poznała bowiem sens tych wydarzeń i ich znaczenie dla jej osobistego życia. Można by zatem dodać, że przyczyniły również do kształtowania chrześcijańskiej tożsamości uczennicy. W drugiej części rozmowy uczennica zaznaczyła, że z obecnym nauczycielem rozmawiała o swojej wierze, w jaki sposób rozumie to zagadnienie. Nauczyciel odpowiadając na pytania, zachowywał postawę otwartości.

Nauczyciel, który wysłuchuje i rozmawia na wybrane przez młodzież tematy:

[DZ.2.E.LUT]: [...] *właśnie ważny jest **nauczyciel**, bo też on stanowi właśnie **ważną część**, i też właśnie jest to **bardzo fajny nauczyciel**. I właśnie **dobrze emocje** mi się z nim kojarzą, bo też właśnie **można porozmawiać na różne tematy**. I też właśnie **wysłucha nas**, więc taki jest właśnie otwarty na nasze propozycje różne, więc to też jest właśnie fajny aspekt. [...] **nasz nauczyciel** o czymś opowiada, a my jesteśmy jako słuchacze, [...] **Myślę, że też wpływ na edukację religijną ma też nauczyciel i to, czym on się z nami dzieli, bo to też właśnie może dużo zmienić**. [...] **No też takie, że możemy budować, pogłębiać swoje relacje między sobą, czy też właśnie z **nauczycielem** i też nasze poglądy możemy kształtować, nasze charaktery**.*

Narratorka podkreśliła rolę nauczyciela w doborze treści, sposobie ich przekazu oraz w tworzeniu atmosfery podczas lekcji. Uczennica zaznaczyła, że nauczyciel poprzez swoją osobowość, styl, emocjonalność oddziałuje na słuchaczy. Wydźwięk przekazywanej przez nauczyciela tematyki, jak zauważyła rozmówczyni, może dużo zmienić w życiu. Rola nauczyciela oceniona została jako bardzo ważna, kształtująca poglądy młodych ludzi oraz ich charaktery. Świadoma potrzeby wewnętrznej przemiany uczennica wskazała równocześnie na proces stawania się człowiekiem o pełnej dojrzałości światopoglądowej i osobowościowej.

Opowiadanie historii oraz zachęcanie do udziału w wydarzeniach kościelnych przez nauczycieli pozostało w pamięci kolejnej rozmówczyni:

[DZ.7.K.LUT]: *Kiedy tak spotykaliśmy się w gimnazjum to, [...] **Pan** to tak opowiadał w taki przyjemny sposób, nie było to takie klepanie z podręcznika, tylko tam też mówił, różne historie opowiadał, [...] **No i tak sprawiał, że te lekcje były takie żywe, że mogliśmy jakby sobie zwizualizować o co chodzi dokładnie dany temat. I no też tak właśnie przez to lepiej to wchodził ten materiał i ogólnie te lekcje były takie ciekawsze, przyjemniejsze. [...] Właśnie też **nauczyciele** zachęcali do brania udziału w takiej różnych organizacjach, iwentach**.*

Autorka narracji zapamiętała nauczyciela, jako osobę prowadzącą zajęcia lekcyjne w przyjemny i dostępny uczniom sposób. Uczniowie mogli sobie wyobrazić i zapamiętać opowiadane historie. Nauczyciel także zachęcał młodzież do udziału w różnych wydarzeniach związanych z życiem Kościoła. Rozmówczyni nie wspomniała jednak czy nauczyciel odegrał jakąkolwiek rolę w nabywaniu samoświadomości przez uczennicę.

Ksiądz inicjatorem zaangażowania uczennicy w wystąpienia w kościele:

[DZ.16.Z.LUT]: [...] **Ksiądz** nawet czasami pchał mnie gdzieś tam do występów w kościele, więc też bardzo mu za to dziękuję, ponieważ to dla mnie również było doświadczenie. [...] **Ksiądz, ksiądz** nam podawał jakby cały, cały scenariusz, można tak powiedzieć, że wszyscy również bardzo się tam angażowaliśmy. [...] każdy musiał się nauczyć i dla każdego to też była znowu możliwość wystąpienia przed innymi. [...] Bardzo, bardzo fajnie. Eee, dumna byłam, również dziękowałam za tą możliwość. Eee... no i... [...] **ksiedzowi, ksiedzowi**, tak.

Rola księdza w pozyskiwaniu samoświadomości, w tym przypadku, polegała na zachęceniu uczennicy do brania udziału w wystąpieniach w kościele. Chociaż ksiądz przygotowywał scenariusze, każdy uczestnik musiał się nauczyć swojej roli i miał możliwość zaprezentowania siebie przed zbożem. Rozmówczyni wspomniała o wdzięczności wobec osoby księdza oraz o dumie wynikającej ze świadomości nabycia pewnych umiejętności.

Ksiądz zachęcał uczniów do udziału w spotkaniach młodzieży:

[CH.22.C.LUT]: **Ksiądz z parafii**, właśnie zachęcał nas, jako siódmoklasistów, żebyśmy dołączyli do młodzieżówek w XXX. [...] na których też analizowaliśmy Słowo Boże, mogliśmy się razem spotkać, **porozmawiać**. Poszedłem na to, i w sumie bardzo mi się spodobało, można było fajnie spędzić czas.

Uczeń już w siódmej klasie został zachęcony przez księdza do udziału w spotkaniach młodzieżowych. Spotkania młodzieży stały się miejscem poznawania i studiowania Bożego Słowa zawartego w Piśmie Świętym, a zarazem miejscem spotkań młodych ludzi i platformą do prowadzenia wspólnych rozmów.

Nauczycielka wzbudzająca respekt, szacunek oraz same dobre wspomnienia została opisana przez rozmówczynię w tym fragmencie wywiadu:

[DZ.9.S.LUT]: No i z podstawówki z lekcji religii na pewno zawsze **będę pamiętać panią** XXX, [...] Więc po prostu to była osoba, do której każdy miał respekt, każdy ją szanował, każdy ją uwielbiał, to był **taki nauczyciel**, że do nich miałeś respekt, ale po prostu tak, taką życzliwość, taką dobroć, i same dobre wspomnienia raczej.

W tej narracji uczennica wspomniała osobę nauczycielki, jako kogoś, kto wzbudzał respekt, szacunek, ale równocześnie jako osobę nacechowaną wielką życzliwością i dobrocią.

Rozmówczynie nie nawiązała jednak do zagadnienia roli nauczyciela w pozyskiwaniu samoświadomości w jej młodym życiu.

Konkluzje

Artykulacja tożsamości podmiotów dokonuje się za pośrednictwem języka narracji, który umożliwia temu, co niesprecyzowane przyjąć formę wyartykułowaną. Ch. Taylor wielokrotnie podkreślał, że człowiek pojmuje siebie za pośrednictwem narracji⁷⁶³. Prowadząc zatem wywiady jakościowe stworzyłam młodym rozmówcom przestrzeń do poszukiwania i dookreślania kształtującej się tożsamości. Poszukiwanie siebie jest naturalnym dążeniem człowieka i niemalże każdy stawia sobie pytania tożsamościowe: *Kim jestem?*, *Skąd pochodzę?*, *Dokąd zmierzam?* Odnajdywanie odpowiedzi na te pytania jest procesem zachodzącym przez całe życie. Językowa artykulacja tożsamości w narracjach młodzieży uzewnętrzniła dojrzałe oraz kształtujące się pojmowanie samego siebie przez rozmówców.

Rozmówczynie i rozmówcy o dojrzałej tożsamości określili siebie mianem dziecka Bożego. Przekonanie to oparli o treści zapisane w Starym i Nowym Testamencie, które stały się fundamentem ich tożsamości chrześcijańskiej. Narratorzy bazując na Bożym Słowie zapisanym w Piśmie Świętym powoływali się na starotestamentową naukę, mówiącą o tym, że człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boga. Nowotestamentowa nauka wzbogaciła ontologiczną pewność swojego pochodzenia o soteriologiczne treści. Przyjęcie Bożego Syna – Jezusa Chrystusa – do swojego życia oraz Jego przebaczenia zapoczątkowało u wielu nowy rozdział w pojmowaniu samego siebie. Świadomość nawrócenia przyniosła młodym ludziom poczucie przynależności do Pana Boga i implikowała zarazem utożsamianie się z Nim. Przekonanie to zostało wyartykułowane w pojęciach: nowe stworzenie, dziecko Boga/Boże, syn Boga, córka Boga, córka Króla Najwyższego i dziedziczka Jego Królestwa, Oblubienica, chrześcijanka/chrześcijanin, człowiek stworzony przez Boga czy też bardzo wierząca osoba. Narratorzy wskazali również, że znajdowali się w procesie ciągłego rozwoju. W narracjach tych dostrzegłam, że młodzi ludzie są świadomi konieczności progresu w swoim życiu, a zarazem są otwarci na działanie Boga. Również w przypadku braku ukształtowanej tożsamości jej dookreślenie wiązało się z rozwojem osobistej wiary. Narracje pokazały zatem, że wiara w Boga lub jej brak odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu tożsamości osoby.

⁷⁶³ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 103-104; Ch. Taylor: *Etyka autentyczności...*, cyt. wyd., s. 34-35; M. Filipiak: *Tożsamość narracyjna w dobie postprawdy. Pytanie o aktualność myśli Charlesa Taylora*. Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2021, s. 79.

Analizowanie treści wywiadów uwidocznilo również pewne powiązanie pomiędzy określeniem tożsamości przez rozmówczynie i rozmówców, a przyjętym przez nich rodzajem orientacji aksjologicznej. Za Taylorem mogę zatem stwierdzić, że wiedzieć, kim się jest, oznacza być również zorientowanym w przestrzeni moralnej⁷⁶⁴. W wielu wypowiedziach bowiem narratorzy wyrażali swoją tożsamość poprzez identyfikowanie się z wartościami chrześcijańskimi, takimi jak Bóg, wiara w Boga, zaufanie do Boga, wdzięczność za to, że Boży Syn oddał swoje życie i obdarował nowym życiem. Zauważono, że gdy Bóg w życiu zajmuje pierwsze miejsce, człowiek potrafi żyć z innymi, służyć innym ludziom oraz traktować ich w sposób lepszy aniżeli samego siebie. Młodzież uczyła się kochać innych ludzi, przyjmując w swoim postępowaniu perspektywę Bożego Syna – Jezusa Chrystusa. Pan Jezus dla wielu stał się wzorem dla ukształtowania postaw chrześcijańskich. Zaobserwowano, iż w opisanym w Biblii życiu Pana Jezusa, miłość, którą okazywał ludziom łączyła się z Jego poświęceniem. Rozmówcy podkreślali, że w chrześcijaństwie wszystko opiera się o tę wyjątkową wartość. Od Chrystusa uczono się miłości przebaczącej zarówno do bliźnich, jak i nieprzyjaciół oraz kochania samej/samego siebie. Wśród cenionych postaw znalazły się również: cierpliwość, wyrozumiałość, przyjaźń, szczerść, bycie wsparciem dla innych osób, bycie pomocą, ale też wierność wobec nich, bycie osobą godną zaufania, niosącą pocieszenie, dostrzeganie osób nowych, wrażliwość na cierpienie i krzywdę drugiego człowieka oraz na jego problemy, ponadto obdarowywanie dobrymi uczuciami czy podnoszenie na duchu. Młodzież wymieniła także: szacunek, akceptację i tolerancję względem rówieśników oraz osób, w których otoczeniu znajdowali się młodzi ludzie. Pozycja jaką przyjęła badana młodzież, skupiała się przede wszystkim wokół poznanych i reprezentowanych wartości. Również w sytuacji nabywania i okazywania wartości chrześcijańskich rozmówcy/rozmówczynie byli świadomi procesu zachodzącego w ich osobowości w wyniku dojrzewania w wierze i w sferze duchowej, aczkolwiek przełomowy moment nawrócenia zapoczątkował w wierze nową jakość życia wielu młodych ludzi oraz nową jakość postrzegania rzeczywistości. Narratorzy podkreślili tu znaczenie oddziaływania Pana Boga poprzez prowadzenie Ducha Świętego w kształtowaniu osobistego horyzontu aksjologicznego oraz postaw młodych chrześcijan. Stwierdzono również, że kiedy człowiek wierzący żyje zgodnie z wartościami reprezentowanymi przez Boga, poprzez nie definiuje równocześnie swoje życie. Wskazano na proces wzrastania w tym, czego uczy Bóg w Piśmie Świętym.

⁷⁶⁴ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 54; Ch. Taylor: *Moralna topografia jaźni...*, cyt. wyd., s. 237.

Rozmówczynie i rozmówcy zaznaczyli, iż szczególna waga treści zapisanych w Biblii uwarunkowana została natchnieniem/inspiracją pochodzącą od Ducha Świętego. Zauważono także, że w Piśmie Świętym znajdują się wytyczne dla ludzkiego życia, a treści zawarte w Biblii nadal są aktualne i posiadają wartość edukacyjną. Młodzi odbiorcy wskazali, iż Słowo Boże dotarło do ich świadomości i powołało wielu do pójścia za Bogiem. Napełniło również słuchaczy wolą przyjęcia pozycji ucznia Pana Jezusa Chrystusa i naśladowania Go w swoim życiu. Sens słów zapisanych w Piśmie Świętym nabierał wyrazu w sytuacjach niosących młodym pewne wyzwania i doświadczenia. Ewangelia stała się obfitym źródłem wskazań do moralnego życia oraz kanonem postępowania młodych ludzi. Autorzy narracji powoływali się na słowa napisane w Biblii i podkreślili, że chrześcijanie powinni budować się Słowem Bożym, ponieważ jest to żywe Słowo Boże. Posiada ono autorytet i jest niezwykle ważne podczas dokonywania wyborów oraz podejmowania decyzji. Młodym chrześcijanom towarzyszyła chęć przemiany i ukształtowania chrześcijańskich postaw oraz prowadzenia świadomego życia, zgodnego z Pismem Świętym i wolą Pana Boga objawioną w jego treściach.

Poznanie treści Pisma Świętego w wielu przypadkach zapoczątkowane zostało już w domu rodzinnym. Rozmówczynie i rozmówcy wielokrotnie podkreślili znaczącą rolę rodziców, dziadków i innych członków rodziny w wychowywaniu dzieci oraz budowaniu fundamentów ich tożsamości. Wzorem były codzienne społeczności z rodzicami, łączące czytanie Bożego Słowa oraz wspólną modlitwę, które uwrażliwiały dorastające dzieci na wartość Pisma Świętego. Zasłyszane treści stanowiły podstawę do przyjęcia tożsamości ucznia Jezusa i woli podążania za Chrystusem w swoim codziennym życiu. Wprowadzanie zatem dziecka przez rodziców w świat duchowy/noetyczny kształtowało zarazem pewną świadomość duchową. Osiąganie zaś dojrzałości duchowej wiązało się z ukształtowaniem się tożsamości chrześcijańskiej. Przyjęcie tożsamości chrześcijańskiej związane było z autonomią istoty ludzkiej i stanowiło samodzielny akt wiary. Dla niektórych narratorów krok ten znajdował się w miejscu potencjalnego urzeczywistnienia, dla wielu wiązało się to z wejściem w relację z Panem Bogiem i podążaniem za Nim.

Dla licznych przełomowym momentem w nawiązaniu relacji z Bogiem był fenomen nawrócenia. Przyjęcie Bożego Syna do swojego życia wiązało się z przyjęciem postawy wiary względem Pana Boga. Kontakt z Bogiem nie polegał jedynie na udziale w szkółkach niedzielnych, uczestniczeniu w spotkaniach młodzieży, członkostwie w Kościele czy uczęszczaniu na lekcje religii w szkole, ale polegał na osobistej relacji z Nim. Samodzielne czytanie Biblii, rozmawianie z Bogiem i tworzenie relacji z Bogiem było dla wielu młodych

prawdziwym i realnym doświadczeniem. Towarzyszyło mu poczucie przynależności, bycia dzieckiem Boga, uczucie bycia kochanym przez Niego oraz stałej Jego opieki. Poszukiwanie Boga i kontaktu z Nim wiązało się również z uczęszczaniem na nabożeństwa, spotkania młodzieży, uwielbieniem Go śpiewem, indywidualnym spędzaniem czasu z Bogiem na co dzień. Młodzież podkreślała, że dzięki temu osiągnęła mocną relacją z Bogiem oraz pozyskała większą świadomość tego, kim jest.

Szczególnie istotna w okresie dojrzewania okazała się potrzeba budowania relacji międzyludzkich. Poszukiwanie swojej tożsamości dla wielu rozmówców i rozmówczyń równoznaczne było z poszukiwaniem tak zwanego „swojego miejsca”. Bardzo ważne dla narratorów okazały się kontakty z rówieśnikami wyznającymi wartości chrześcijańskie. Młodzież utożsamiała się ze środowiskiem chrześcijańskim, ponieważ towarzyszyły im wspólne cele. Młodzi chrześcijanie byli dla siebie prawdziwym wsparciem w naśladowaniu Pana Jezusa Chrystusa i Jego sposobu życia. Społeczność taka połączona była więzią opartą na przyjaźni, wzajemnym zaufaniu, życzliwości i pomocy. Nie tylko przynależność do grupy, ale również wartości jakie młodzież reprezentowała kształtowały tożsamość młodzieży. Uczennice i uczniowie mieli wspólne priorytety. Najważniejszym z nich było poznawanie Pana Boga oraz Jego Słowa zapisanego w Piśmie Świętym, będącego zarazem fundamentem budowania tożsamości i relacji o charakterze chrześcijańskim. Grupa znajomych stała się dla wielu drugą rodziną, a miejsce spotkań drugim domem. Niezwykle istotne było pragnienie odczuwania obecności Boga, Ducha Świętego oraz poczucie więzi z ludźmi, którzy tę społeczność tworzyli. Miejsce budowania relacji stało się również miejscem nabywania i utwierdzania swojej tożsamości. W narracjach pojawiły się również głosy młodych, nie do końca jeszcze ukształtowanych i poszukujących swojej tożsamości.

Rola nauczyciela w kształtowaniu tożsamości/tożsamości chrześcijańskiej w ocenie rozmówczyń i rozmówców była bardzo zróżnicowana. Nauczyciele po części zapoczątkowali budowanie samoświadomości dziecka jako chrześcijanina, gdy prezentowanie treści Pisma Świętego i nauka o Bogu były priorytetami. Zdaniem narratorów przekazywane treści biblijne, a zatem poznawanie sensu wydarzeń zapisanych w Piśmie Świętym oraz ich znaczenia dla osobistego życia człowieka przyczyniły się w dużej mierze do kształtowania chrześcijańskiej tożsamości słuchaczy. Nie bez znaczenia dla pozyskiwania samoświadomości jednostki okazała się otwartość i gotowość nauczycieli do udzielania odpowiedzi na poruszające uczniów pytania. U niektórych młodych słuchaczy nauczyciele wzbudzali wiarę w Pana Boga, dla innych, poszukujących siebie stali się inspiracją. Nauczyciele postrzegani byli również jako osoby kreujące z pasją proces dydaktyczny, wprowadzające ucznia

w omawiane zagadnienia tematycznie nawiązujące do życia młodych ludzi. Pojawił się również głos, w którym ksiądz został uznany za autorytet, jednak rozmówczynie podkreśliła swoje prawo do samodzielnego wypracowania osobistego punktu widzenia. Świadomi potrzeby wewnętrznej przemiany wskazali na fakt znajdowania się w procesie stawania się człowiekiem o pełnej dojrzałości światopoglądowej i osobowościowej.

Rozdział VII

Ekspresja – aktywnością sprawczą podmiotów

Wprowadzenie

Ekspresja jako siła wyrazu osobowości i duchowości człowieka jest aktywnością sprawczą podmiotów. Podmiotowość sprawcza, jak pisze Anna Klim-Klimaszewska, wyraża się poprzez wykonywanie pewnych działań, które wynikają z własnej, nieprzymuszonej woli jednostki ludzkiej i mają na celu jej rozwój⁷⁶⁵. Jednostka będąca względnie niezależnym układem, działa w sposób zindywidualizowany, dążąc do autonomicznego wyrażania osobistych preferencji. Podmiotowość sprawcza może być podmiotowością pragmatyczną, która charakteryzuje się autodeterminacją własnych działań. Podmiot dokonuje indywidualnego doboru celów, zadań, współpracowników, samodzielnie określa środki i warunki działania. Pojęcie podmiotowości aksjologicznej zawiera natomiast akceptację określonych wartości, które podmiot realizuje pomimo przeszkód i trudności. Podmiotowość sprawcza może przejawiać się nawet w postaci reaktywnej, gdy jednostka wobec nacisku otoczenia wyraża jawnie swoje postawy i akceptowane przez siebie wartości. Podmiotowość wyraża tożsamość jednostki, która zdolna jest do samoświadomego, autonomicznego aktywizmu opartego na racjonalności i odpowiedzialności. Ekspresja zaś podmiotu nacechowana jest wartościami pozytywnymi, godnymi osiągnięcia, pielęgnowania i ochrony⁷⁶⁶. Zdaniem Danuty Wajsprych „człowiek zawsze żyje wobec – wobec zadań życiowych, wobec drugiego człowieka, wobec Boga”⁷⁶⁷. Charles Taylor podkreśla, iż podmiotami jesteśmy o tyle, o ile poszukujemy orientacji wobec dobra i ją odnajdujemy⁷⁶⁸. Koncepcja dobra może być wyrażona w formie językowych opisów, ale też w innych rodzajach aktów mowy, na przykład w modlitwie, poprzez muzykę, zaangażowanie w głoszenie Ewangelii, pomoc potrzebującym, gdyż „wszystkie one wyrażają nasz stosunek do Boga”⁷⁶⁹.

Agata Bielik-Robson zauważa, że Ch. Taylor pyta również o to, co nadaje sens konkretnemu życiu, dla czego warto jest człowiekowi żyć, ponieważ jednostka nie artykułując swoich horyzontów sensu, traci tożsamość⁷⁷⁰. Taylor zaznacza ponadto, że to właśnie nasza

⁷⁶⁵ A. Klim-Klimaszewska: *Podmiotowość...*, cyt. wyd., s. 236-239.

⁷⁶⁶ Tamże.

⁷⁶⁷ D. Wajsprych: *Jednostka wobec sumienia. Między rygoryzmem a relatywizmem refleksji pedagogicznej*. „Forum Oświatowe” 2010, nr 2(43), s. 115.

⁷⁶⁸ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 66; Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II..., cyt. wyd., s. 157.

⁷⁶⁹ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 180.

⁷⁷⁰ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXXV.

tożsamość umożliwia rozróżnienia, które oparte na silnych wartościowaniach wyznaczają to, co dla nas jest ważne, a co nie. Istnieje zatem związek pomiędzy tożsamością i dobrem. Dobra wyższego rzędu Taylor nazywa dobrami nadrzędnymi, to znaczy dobrami, które nie tylko są nieporównywalnie ważniejsze od innych, ale stanowią dla podmiotu punkt odniesienia do dokonywania ich ocen oraz podejmowania decyzji dotyczących pozostałych dóbr. To właśnie ów status definiuje zbiór celów i wymogów oraz nakreśla kierunek ekspresji podmiotu⁷⁷¹.

Zaangażowanie podmiotu poznawczego stanowi odejście od biernego *dis-engaged self*⁷⁷², w stronę podmiotowości sprawczej, aktywnej, korzystającej ze swojej wyobraźni twórczej. Podmiotowość zaangażowana dokonuje aktu woli zgodnie z indywidualnym wartościowaniem i obranym celem⁷⁷³. Taylor podkreśla jednak, że człowiek może postrzegać spełnianie się w ekspresji jako coś bardziej wartościowego od wszystkich, tak zwanych, zwyczajnych rzeczy. Ekspresja, dla pewnej grupy ludzi może być źródłem sensu w życiu, wówczas dążą do najpełniejszego wyrażenia swoich możliwości, w którejś z intelektualnych czy artystycznych form, ale również w samym kształcie swego życia. Dla Taylora samospełnienie winno być porządkowane przez pewne rozróżnienia wyższego rzędu⁷⁷⁴.

Podmiot zaangażowany dokonuje wyboru, rozróżnienia wartości zgodnie z obraną przez siebie tożsamością, a zatem również orientacją wobec dobra oraz dobra najwyższego. Ekspresywizm, jak pisze A. Bielik-Robson, czyni refleksyjność, czyli gotowość do refleksji, zastanawiania się, rozważania i analizowania narzędziem wewnętrznej samoprzemiany podmiotu. Podmiot staje się również refleksywny, dokonuje zwrotu ku sobie i przygląda się zachodzącym zmianom oraz konfrontuje się z ich następstwami⁷⁷⁵. Silne wartościowanie, podjęte przez jednostkę, kształtuje postrzeganie oraz warunkuje dobór celów i sposobów działania. Jednostki definiujące swoją podmiotowość w oparciu o wiarę w Pana Boga dążą do najpełniejszego wyrażenia siebie oraz swoich możliwości w którejś z artystycznych lub intelektualnych form, a równocześnie dążą do wyrażenia swojej chrześcijańskiej tożsamości. Taylor podkreślił jedność duszy i ciała, duchowości i działania, wprowadzając pojęcie entelechii indywidualnej. Pojawiający się wewnętrzny cel, nadaje życiu jednostki określony sens oraz kierunek wyższego działania. Podmiot poprzez ukierunkowane, nacechowane głębią działanie, dąży do osiągnięcia poczucia pełni, do samospełnienia, które w wypowiedziach

⁷⁷¹ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 58-126; Ch. Taylor: *Pojęcie osoby...*, cyt. wyd., s. 409.

⁷⁷² A. Bielik-Robson: *My romantycy...*, cyt. wyd., s. XXI.

⁷⁷³ Tamże, s. XXV; A. Kaczmarek: *Nowoczesna autentyczność...*, cyt. wyd., s. 26.

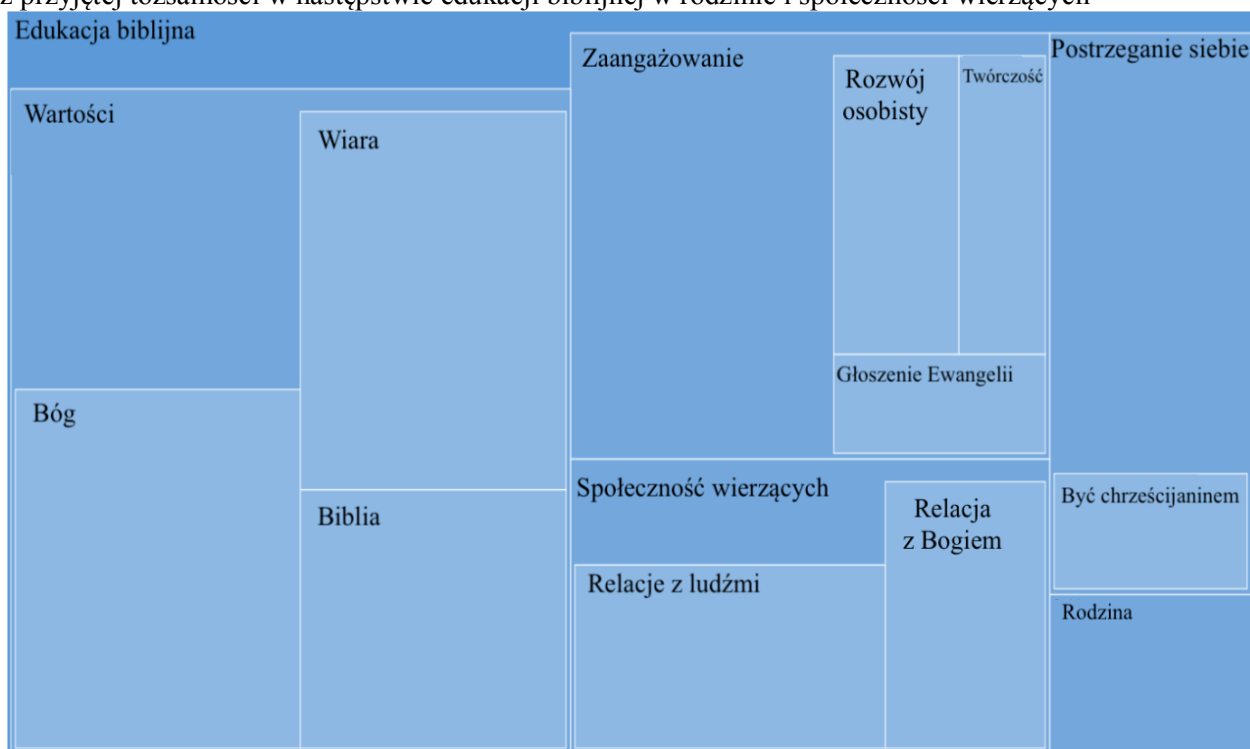
⁷⁷⁴ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 88-126; Ch. Taylor: *A Secular Age...*, cyt. wyd., s. 701.

⁷⁷⁵ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXI-XXVII; Ch. Taylor: *Moralna topografia jaźni...*, cyt. wyd., s. 254-255.

moich rozmówców, cytowanych w niniejszym rozdziale, związane było przede wszystkim z głoszeniem Ewangelii⁷⁷⁶ oraz twórczością muzyczną i w pewnej mierze pisarską.

Poniższy schemat 10. przedstawia obszary zaangażowania podmiotów, rozmówczyń i rozmówców, którzy w toku swojej edukacji religijnej/biblijnej w domu rodzinnym oraz w społeczności wierzących w Kościele dokonali wyboru wartości i dokonali silnego wartościowania oraz określili swoją tożsamość.

Schemat 10. Zaangażowanie podmiotów w korelacji z silnym wartościowaniem wynikającym z przyjętej tożsamości w następstwie edukacji biblijnej w rodzinie i społeczności wierzących

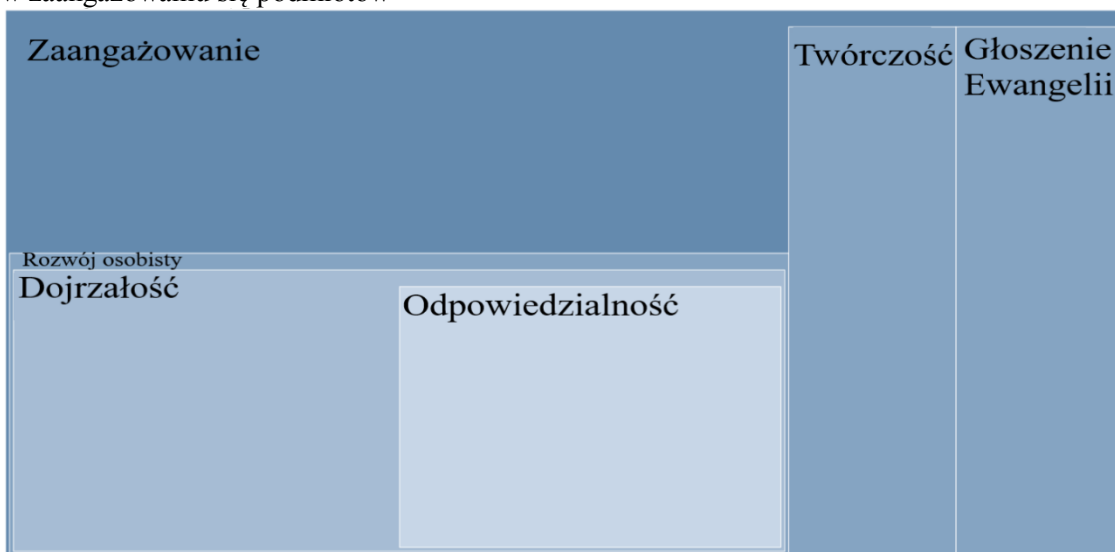


Źródło: Opracowanie własne. Grafika hierarchii – program NVivo.

Niniejszy schemat 11. przedstawia obszary zaangażowania badanych podmiotów w korelacji z wchodzeniem w okres dojrzałości i odpowiedzialności za swój rozwój osobisty. Aktywność sprawcza rozmówczyń i rozmówców, stanowiąca symptom zyskiwania przez młodzież określonej dojrzałości, przejawiała się w różnorodnej twórczości oraz głoszeniu Ewangelii, co wskazywało na istnienie wewnętrznego indywidualnego celu w życiu młodych ludzi – uczestników wywiadu.

⁷⁷⁶ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 87; Ch. Taylor: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom I..., cyt. wyd., s. 116-124.

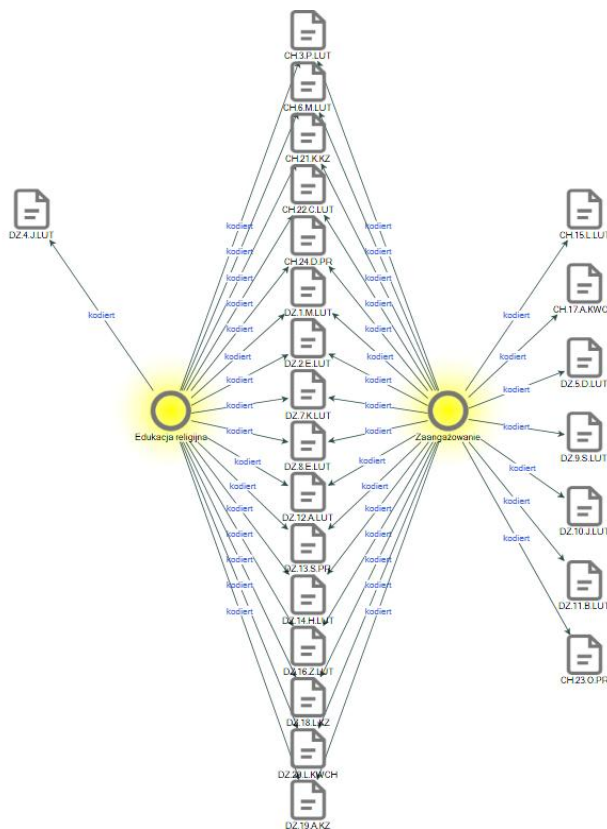
Schemat 11. Autokreacja, twórczość i głoszenie Ewangelii wyrazem silnego wartościowania w zaangażowaniu się podmiotów



Źródło: Opracowanie własne. Grafika hierarchii – program NVivo.

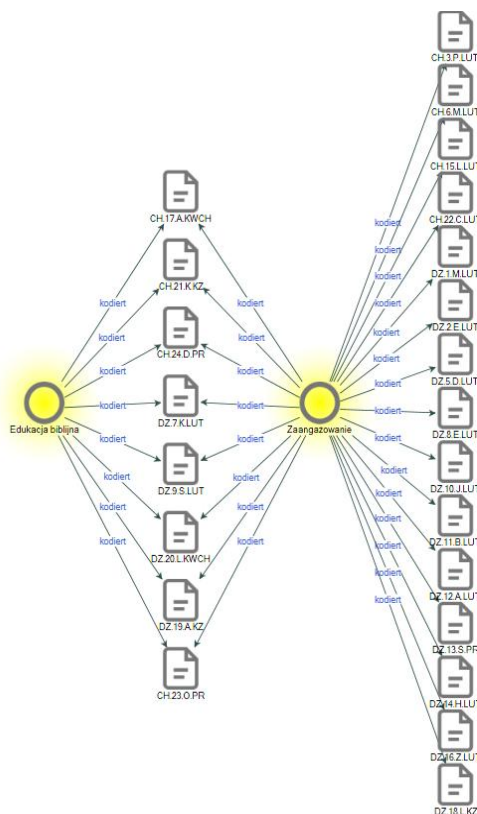
Poniżej zamieściłam dwa schematy przedstawiające teksty rozmówczyń/rozmówców mówiące o zaangażowaniu podmiotów w wyniku edukacji religijnej/biblijnej.

Schemat 12. Zaangażowanie podmiotów w zestawieniu z edukacją religijną



Źródło: Opracowanie własne. Grafika hierarchii – program NVivo.

Schemat 13. Zaangażowanie podmiotów w zestawieniu z edukacją biblijną



Źródło: Opracowanie własne. Grafika hierarchii – program NVivo.

Zaangażowanie uczennic i uczniów w poszczególnych obszarach stanowiło nie tylko artykulację tożsamości, ale również było wyrazem ich sprawczości i podmiotowości. Rozmówczynie i rozmówcy poprzez twórcze zaangażowanie wyrażali swoją tożsamość, a równocześnie kreowali siebie. Dążąc do uzewnętrznienia indywidualnej wewnętrznej entelechii i dojrzałości, młodzi ludzie podejmowali się odpowiedzialnych zadań.

7.1. Autokreacja badanych podmiotów poprzez zaangażowanie

Jednostka o zaangażowanej podmiotowości nie jest biernym obserwatorem, ale dokonuje aktu woli i poprzez aktywność własną wyraża się w wybranej przez siebie dziedzinie. Autokreacja dokonuje się zatem po odejściu podmiotu od stanu poznawczego i przejściu do stanu podmiotowości zaangażowanej. Ekspresywizm korzysta z refleksyjności, która staje się także narzędziem wewnętrznej przemiany podmiotu. Ekspresja badanych podmiotów okazała się wielostronna, rozmówczynie i rozmówcy z różną intensywnością angażowali się w wybranych przez siebie polach działania. W szesnastu wywiadach narratorki i narratorzy opowiedzieli o swojej większej lub mniejszej aktywności. Wielu dokonało refleksji oraz dostrzegło zmiany noetyczne w wewnętrznym rozwoju.

Na wstępie przytaczam fragment wywiadu, w którym rozmówczyni podała definicję pojęcia samorozwoju, autokreacji podmiotu z chrześcijańskiego punktu widzenia:

[DZ.13.S.PR]:⁷⁷⁷ (...) O samorozwoju, myślę, że samorozwój..., to tak nie jest do końca samorozwój, ponieważ według mnie jest właśnie rozwój na przykład spowodowany i napędzany przez Ducha Świętego, który... ja bardzo często tak jakby widziałam i odkrywam w swoim życiu, że dziedziny, w których na przykład sama, w których bym sama nigdy nawet nie pomyślała, że ja się mogę odnaleźć albo ja mogę coś zrobić, albo zrobić coś dla innych, to tak jakby Duch Święty wielokrotnie mi właśnie pokazuje, że, że to jest coś, w co ja mogę iść, tak jakby w Nim nie ma ograniczeń, i nie ma rzeczy niemożliwych, że my jesteśmy w stanie robić wszystko, a tak jakby adekwatnie do sił i chęci. On po prostu dodaje nawet takich nadprzyrodzonych możliwości, których byśmy sami nigdy nie osiągnęli. I to jest główna rzecz, która wpływa na mój samorozwój. [...] W samorozwoju..., ja się spełniam w wielu dziedzinach (@). Ja się spełniam od takich dziedzin powiedzmy personalnych, gdzie sama tak jakby rozwijam się, w jakiś sposób transformuję samą siebie, tak jakby staram się zmieniać na obraz i podobieństwo Boże i zmieniać pewne cechy w sobie, które, które były stricte moje. Wiem, że nie powinny być moje, tak, przez, przez tak jakby bycie dla innych ludzi, przez budowanie relacji z innymi ludźmi, plus takie, budowanie tak naprawdę właśnie Królestwa Bożego, angażowanie się w życie Kościoła, w życie młodzieży i..., to wszystko tak naprawdę, no plus rozwijanie swojego życia prywatnego, tak. Więc to wszystko wpływa na po prostu spełnione życie⁷⁷⁸.

Zdaniem autorki narracji samorozwój człowieka nie jest w rzeczywistości rozwojem samodzielny jednostki. Z perspektywy osoby wierzącej w Pana Boga, uczennica podkreśliła rolę Ducha Świętego w kształtowaniu osobowości człowieka. Zauważyła, że z własnej inicjatywy nie byłaby w stanie zrobić wielu rzeczy. Jednak kiedy koncentrowała się na Osobie Ducha Świętego, odkryła w swoim życiu dziedziny, w których zaczęła się rozwijać a w nich równocześnie rozwijać samą siebie. Zaznaczyła także, że w tej duchowej przestrzeni człowiek nie podlega ograniczeniom, stale może się rozwijać i zmieniać. Podając przykład z własnego życia, wskazała na dążenie do zmiany wewnętrznej na obraz i podobieństwo Boga oraz doświadczanie transformacji samej siebie. Świadomość potrzeby przemiany własnych cech oraz indywidualna aktywność w spektrum autokreacji osobowości stanowiły początek innych

⁷⁷⁷ Symbole kodowania wywiadów zostały opisane w tabeli nr 1 – umieszczonej w aneksie, s. 360.

⁷⁷⁸ Podkreślenia i pogrubienia oraz inne oznaczenia zastosowane w cytowanych wypowiedziach rozmówców w całym rozdziale VII. wynikają z przyjętej metodologii badań i analizy treści wywiadów w programie NVivo i zostały szczegółowo opisane w tabeli nr 2 – Wykaz zastosowanych znaków transkrypcyjnych – umieszczonej w aneksie, s. 362.

zmian w życiu rozmówczyni. Kolejny krok w samorozwoju stanowiło nawiązywanie i kształtowanie się w relacjach z innymi osobami. Następstwem zaś inwestowania w relacje z rówieśnikami w Kościele było tworzenie atmosfery Królestwa Bożego. Rozwój noetyczny w życiu narratorki stał się podstawą dla dalszej podmiotowej autokreacji poprzez aktywność w Kościele i zaangażowanie się w życie młodzieży. Zatem samorozwój w powyższym ujęciu daje poczucie życia spełnionego.

Zaangażowanie podmiotu może przebiegać stopniowo:

[DZ.13.S.PR]: *Więc zaczynając angażować się w małe rzeczy, tak jakby pokazujemy naszą wierność, pokazujemy naszą postawę, którą Bóg tak jakby zauważa i po prostu nam to wynagradza. A poza tym jeśli, jeśli to jest faktycznie w naszym sercu, to nie traktuje się tego jako obowiązek, ale traktuje się to wręcz jako przyjemność i przywilej, który możemy sprawować. [...] (...) Tak, ma to dla mnie..., znaczy dla mnie to ma duże znaczenie, tak, bo przede wszystkim tak jak już powiedziałam, jest to dla mnie przywilej służenia Bogu, a przy okazji sama się w tym tak jakby rozwijam i trenuję w różnych dziedzinach, tak. Czy właśnie granie, czy usługiwanie w jakiś inny sposób jest też dla mnie takim treningiem i też rozwijaniem samej siebie, a także zdobywaniem cennego doświadczenia. [...] Tak. Staram się angażować, myślę, że jest to dobre i potrzebne, szczególnie gdy jest to zaangażowanie w Kościół. Zaczęłam, uczę się grać na pianinie, więc myślę, że będę angażować się też w uwielbienie. A tak to jestem uczestnikiem czynnym i biernym.*

W ujęciu rozmówczyni autokreacja podmiotu poprzez zaangażowanie może znaleźć swój początek w tak zwanych małych rzeczach. Uczennica zauważyła, że Pan Bóg widzi postawę człowieka i wynagradza wierność w czynieniu niepozornych zadań. Autorka narracji wskazała na postawę serca człowieka, który działa dla Boga nie z poczucia obowiązku, ale z chęcią i przyjemnością. Dla uczennicy służenie Panu Bogu było tak naprawdę przywilejem i miało duże znaczenie dla rozwoju osobistego. Zmiana postaw przyniosła autorozwój noetyczny, a trenowanie umiejętności w różnych dziedzinach przyczyniało się do zdobywania cennego doświadczenia. Rozmówczyni ceniła najbardziej zaangażowanie w Kościele i dla jego tworzenia, dlatego też uczyła się gry na pianinie, aby być aktywną w służbie uwielbienia – by grać i śpiewać Bogu na chwałę.

Podmiotowa aktywność może być również wielostronna:

[CH.17.A.KWCH]: *Bardzo długo się modliłem o to, by Pan Bóg wskazał mi taką służbę, w której będę się mógł rozwijać. Ponieważ Pan dał mi wiele takich różnych zadań, wiele różnych możliwości służby. [...] W zasadzie zajmuje się i nagłośnieniem, też często właśnie uwielbienie, jeżeli jest możliwość, to staram się grać, bo gram na klarnecie. [...] i razem*

z **XXX gramy** właśnie na młodzieżówce, ona na pianinie, a ja na klarnecie. Staram się właśnie prowadzić też uwielbienia. [...] Jeżeli chodzi o młodzieżówki, mmmm... to też dużą rolę dla mnie aktualnie ma szuźba właśnie w uwielbieniu. Także jestem tego w stu procentach pewny. I temu chcę też iść właśnie w tym kierunku i słuźyć Panu i się spełnić przy okazji. [...] Jeżeli jestem, kiedy słuźę czy to poprzez Boże Słowo dzieląc się, przygotowując się do usługi, grając, ćwicząc na klarnecie, czy już właśnie w trakcie uwielbienia to ja czuję się wspaniale, czuję się tak... nie wiem, jakimi słowami mogę to opisać, to jest po prostu takie uczucie, które mają wszyscy, którzy po prostu skupiają się i słuźą Panu, i to jest niesamowite. I ja to odbieram... jako takie niesamowite dla mnie osobiście ubogacenie. Ja się czuję takim spełnionym wtedy.

Wszechstronnie utalentowany rozmówca zaangażowany w różne słuźby w Kościele poszukiwał swojej drogi autokreacji i spełnienia. Uczeń zajmował się stroną techniczną związaną z nagłaśnianiem podczas nabożeństwa, jak również angażował się w słuźbę uwielbienia, grając na klarnecie. W duecie z osobą grającą na pianinie prowadził śpiew podczas spotkań młodzieży oraz podczas nabożeństw w kościele. Pytając Pana Boga o swoją drogę słuźby, chciał w niej doświadczać osobistego spełnienia. Narrator odnalazł swoje miejsce zarówno w słuźbie muzycznej, jak i w słuźbie dzielenia się Bożym Słowem. W ocenie mojego rozmówcy podczas pełnienia słuźby dla Boga były wyzwalane niezwykle cenne doświadczenia osobistego poczucia pełni.

Talenty mogą być używane przez młodych podczas różnych spotkań organizowanych w słuźbie Kościoła:

[DZ.20.L.KWCH]: Ale też na innych obozach bardzo duże znaczenie miało dla mnie uwielbienie. Ja bardzo lubie śpiewać i bardzo lubię to przeżywać. Bardzo to przeżywam – uwielbienie i taką społeczność z Bogiem, gdzie mogę i śpiewać, i mieć modlitwę podczas tego i wspólny czas Bogiem. Też gram na skrzypcach, więc też często tym uwielbieniem tą grą... [...] Od dziecka bardzo mi się podobała gra na skrzypcach. Jako mała dziewczynka chodziłam z dwoma patykami i udawałam, że gram. I dziadek postanowił, że mi kupi skrzypce i zapisze mnie na lekcje. Więc już, już grałam i właśnie, że to może być coś, w czym może słuźyć i, i w ogóle i innym ludziom. Więc postanowiłam grać i również tutaj w kościele na nabożeństwach. Często gram na młodzieżówkach czy tam różnych wydarzeniach. [...] To jest taki weekend młodzieżowy, podczas którego przyjeżdżają różni ludzie, i no i tak jak ja kiedyś jeździłam na weekendy młodzieżowe, tak teraz ja czekam na weekendy młodzieżowe, i aż przyjadą ci ludzie, i będę mogła tam słuźyć. I również z dwoma chłopakami tam gramy, prowadzimy Wieczory Uwielbienia.

Autorka narracji już jako dziecko imitowała grę na skrzypcach. Dziadek dostrzegł talent uczennicy i zakupił dziecku instrument. Rozmówczyni od wczesnych lat rozwijała swoje uzdolnienia. Zaangażowała się w służbę w Kościele, grając na skrzypcach, prowadziła wraz z dwoma kolegami Wieczory Uwielbienia podczas regularnych oraz weekendowych spotkań młodzieży. Grała również podczas nabożeństw oraz na innych wydarzeniach związanych z życiem Kościoła. Zarówno grą na skrzypcach, jak i śpiewem uczennica chciała służyć i służyła Bogu oraz ludziom. Rozwojowi talentów muzycznych towarzyszył rozwój wewnętrzny, duchowy, gdyż jak powiedziała rozmówczyni, śpiew, uwielbienie były równocześnie jej osobistym czasem spędzonym na rozmowie i w społeczności z Bogiem.

Umiejętność gry na instrumencie była rozwijana przez narratora w różnych aktywnościach Kościoła:

[CH.22.C.LUT]: *Właśnie do szkoły muzycznej chodziłem... od pierwszej klasy podstawówki. No więc właśnie nauczyłem się **grać na fortepianie** no i potem... też to **mogłem właśnie wykorzystać... praktycznie** powiem. Czasami też właśnie **na szkółkach niedzielnych** albo jak są **Dni Dobrej Nowiny** organizowane dla dzieci, to też właśnie **akompaniuję na fortepianie**. Bo też się lepiej śpiewa, jak jest jednak jakiś taki podkład muzyczny, niż tak acapella. [...] Później też... **założyliśmy** właśnie taki **zespół młodzieżowy**. [...] I pamiętam, że chyba **wystąpiliśmy na założeniu ... właśnie z piosenkami religijnymi... na założeniu kościoła**. [...] Chętnie, no właśnie ze względu na to, że właśnie **lubie tak akompaniować** i z drugiej strony **jakoś się też udzielać w Kościele**. [...] poza tym też fajnie wziąć udział w czymś takim, również spotkać się z kimś – w takim gronie właśnie wierzących osób.*

Rozmówca od pierwszej klasy szkoły podstawowej uczył się w szkole muzycznej gry na fortepianie. Zamiłowanie do akompaniowania podczas śpiewu uczeń wykorzystywał praktycznie, grając podczas szkółek niedzielnych – nabożeństw dla dzieci oraz kolonii dziennych dla dzieci, tak zwanych Dni Dobrej Nowiny. Aktywność muzyczna w Kościele z czasem rozwinęła się, gdyż autor narracji wraz z innymi muzykami założył zespół młodzieżowy. Młodzi muzycy zagrali na nabożeństwie podczas pamiątki założenia kościoła. Zaangażowanie muzyczne rozwijało talent mojego rozmówcy, on sam wskazał jednak na jeszcze inną wartość służby w Kościele, mianowicie docenił możliwość tworzenia w gronie osób wierzących.

Śpiewanie i granie Bogu na chwałę rozwijało muzyczną kreatywność autorki tekstu:

[DZ.8.E.LUT]: *Ogólnie ja się stałam taka może **kreatywna z takiej strony, bo jestem muzykiem, od jedenastu lat gram na instrumencie**. I też znalazłam taki sposób na, można powiedzieć, jakby... **śpiewanie na chwałę Boga**. I też **ja gram**, inni śpiewają, jest to takie*

podgrywanie i faktycznie, dzięki temu, że **Bóg mi dał taką kreatywność akurat w muzyce, ja mogę się rozwijać.**

Muzyczna aktywność narratorki poprzedzona była długim okresem edukacji. Dążenie uczennicy do oddawania Bogu chwały poprzez śpiew i grę na instrumencie spowodowało, że zaangażowała się w tę służbę. Rozmówczyni postrzegala siebie jako osobę obdarowaną muzycznie i kreatywną, która może rozwijać to, co otrzymała od Boga właśnie w służbie dla Niego.

Najczęstszą formą autokreacji młodych ludzi, jak wskazały zacytowane poniżej fragmenty narracji, było zaangażowanie się w uwielbienie:

[DZ.18.L.KZ]: Angażuję się w uwielbienie kościelne. Od... od małego Bóg dał mi dar i talent. [...] Talent śpiewu, talent muzyczny, rytmiki, wszystko związane z muzyką. No, kocham mimo wszystko to wszystko (@) [...] Gram na fletach, gram na gitarze, jestem na etapie uczenia się na gitarze, aczkolwiek już akurat teraz w niedzielę będę grać w uwielbieniu. Śpiewam już od piętnastego roku życia w uwielbieniu w kościele, mimo wszystko młody wiek, no ale mnie zaciągnęli (@), więc bardzo się cieszę. Od małego też śpiewałam czy też na szkółkach śpiewałam, na tych... wystąpieniach gwiazdkowych. Co, co roku są dzieci angażowane, też śpiewałam. Więc po prostu dla mnie jest bardzo ważne uwielbienie Boga. [...] to jest czas, w którym oddajemy Bogu chwałę, nikomu innemu i tylko Jemu i skupiamy się tylko na, na Nim, nie na tym, co ludzie powiedzą.

Obdarowana talentem muzycznym uczennica już od najmłodszych lat śpiewała podczas szkółek niedzielnych oraz występów dzieci z okazji pamiętki Bożego Narodzenia. Angażowanie się w uwielbienie w kościele podczas nabożeństw rozmówczyni rozpoczęła już w wieku piętnastu lat i kontynuowała przez kolejne lata swojego młodego życia. Zamiłowanie do śpiewu oraz gra na instrumentach, takich jak flety i gitara, wyrażały talenty i osobowość uczennicy. Jednak najistotniejsze, zdaniem narratorki, okazało się kształtowanie młodej osobowości rozmówczyni poprzez skupianie się na Bogu i oddawaniu Jemu chwały podczas prowadzenia uwielbienia w kościele.

Rozmówca, grający na gitarze, sukcesywnie rozwijał się poprzez swoją aktywność:

[CH.21.K.KZ]: A druga służbę jeszcze mam w młodości na gitarze, i też tam gram w uwielbieniu też. [...]

I tu też właśnie Bóg mi dał też to, że na gitarze gram. I na początku też w sumie tak grałem, grałem bo grałem, [...] ale właśnie nie myślałem o takim, takim służeniu Mu, żeby to było dla Jego chwały. I też zaczął... właśnie Bóg, to tak wykorzystywać, bo zaczęło się od tego, że grałem na szkółkach tam dla dzieci jakieś tam proste piosenki. [...] I, i też był taki moment, że zacząłem trochę grać tak dla siebie, dla, dla takich, no może

nie wiem popisu trochę, ale... przyszedł taki czas pokory, że tak powiem i... (@), i Bóg to też tak pokierował, że mogę, mogę grać dla Jego chwały, i też Jemu, Jemu tym oddawać chwałę.

Narrator, utalentowany muzycznie, na początku grę na gitarze traktował jako sztukę samą w sobie. Swoją służbę w Kościele rozpoczął od akompaniowania podczas szkólek niedzielnych dla dzieci. Były to zatem proste utwory, jednak, jak zauważył, Pan Bóg zaczął wskazywać mu drogę rozwoju i uczeń zaangażował się w uwielbienie podczas spotkań młodzieży oraz podczas nabożeństw w kościele. W trakcie wywiadu dokonał też pewnego podsumowania swojej refleksji dotyczącej autokreacji poprzez zaangażowanie. Mianowicie rozmówca zauważył, iż w jego życiu pojawił się moment pokory, który to zmienił jego nastawienie do posiadanego talentu. Zmianie uległa też jego postawa, od skupionej na sobie do skupionej na Osobie Boga i na oddawaniu Jemu chwały.

Aktywność muzyczna miała swoje podstawy w wewnętrznym poczuciu sensu:

[DZ.10.J.LUT]: **Teraz właśnie się uczę też, żeby na młodzieżówkach umieć grać.** [...] Właściwie bardzo dużo znajomych z młodzieżówek gra na gitarze głównie. No i też to jest fajne, że **można się w jakiś sposób zaangażować.** Nie tylko **śpiewać**, ale też **zagrać**, **coś też zrobić takiego od siebie.** [...] I oprócz tego też **śpiewam teraz w zespole na parafii w XXX.** No to jest nowy zespół, właściwie niedawno powstał. Też **śpiewaliśmy na nabożeństwach** kilku już, mamy próby, że też to jest jakiś sposób na właśnie takie uwielbienie, może wzmocnienie też właśnie tej wiary u innych. [...] Właśnie taka potrzebna się czułam. [...] (...) Też czułam, że **angażuje się w coś, w czym właśnie jest obecność Boga.** (...) No po prostu też, no to też jakiś sposób wzmocniania takiej wiary, **jak właśnie można coś zrobić i czuć, że robi się coś dla tego Kościoła.** [...] Fajne jest to uczucie, że po prostu czuję, że też **coś mogę zrobić dla Kościoła, jakoś dla innych osób**, nie wiem, jakoś też **pomóc i wzmocnić ich wiarę.** Nie wiem, **też to jakoś tak wewnętrznie przeżywać bardziej.**

Pragnienie zaangażowania się w spotkania młodzieży motywowało uczennicę do rozpoczęcia nauki gry na gitarze. Treść rozmowy wskazała, że inspiracją dla rozmówczyni byli rówieśnicy, grający już na instrumencie podczas zebrań młodzieżowych. Jednak, jak sama podkreśliła w swojej wypowiedzi, czymś wspaniałym była możliwość zaangażowania się nie tylko we wspólny śpiew, ale również grając na gitarze. Chęć własnej inicjatywy i aktywności w grupie stanowiły element rozwojowy badanego podmiotu. Dodatkowo zaangażowanie się w próby nowo powstałego zespołu młodzieżowego w parafii oraz udział w prowadzeniu uwielbienia podczas nabożeństw niedzielnych wzmocniało autokreację narratorki. Autorka wypowiedzi wskazała również na wewnętrzny osobisty sens jej aktywności, dostrzegła bowiem, że jej działalność w Kościele wzmocnia jej i wiarę innych.

Ponadto uwielbianie Boga dawało uczennicy poczucie Jego obecności, czuła się potrzebna i pomocna innym.

Autokreacja poprzez zaangażowanie muzyczne była dla uczennicy źródłem radości: [DZ.9.S.LUT]: *No, jako dziecko, to śpiewałam sobie bo śpiewałam, ale z czasem, kiedy już byłam bardziej świadoma tego, swojej jakby relacji z Bogiem i tego, co Pan Bóg dla mnie zrobił, to pieśni już miały zupełnie inny wydźwięk. [...] Więc kiedy, kiedy okazało się, że można dołączyć do zespołu młodzieżowego u nas na parafii, to bez zastanowienia po prostu tam poszłam, zobaczyłam, sprawdziłam i okazało się, że to jest to miejsce, że to są ci ludzie. I to jest ogromna radość z tego, że możesz robić w kościele to, co uwielbiasz, tak na co dzień, i że jest w tym zastosowanie. [...] No, ale też z drugiej strony mogę się też rozwijać. Teraz ja to widzę, że bardzo dużo mi dodaje jakby energii i motywacji, kiedy mogę się zaangażować w tym momencie. Na przykład jak prowadzę uwielbienie, bo chodzę, jestem częścią zespołu parafialnego, gdzie prowadzimy młodzieżowe nabożeństwa. [...] I to jest niesamowite po prostu przeżycie, kiedy możesz uwielbiać Boga w sposób, w który ty sama się realizujesz [...] to jest po prostu niesamowite że, że Bóg jest tak dobry, że daje ci takie możliwości i w ogóle.*

Zamiłowanie do śpiewu przejawiało się u rozmówczyni już od dziecka. Jednak od czasu, kiedy była bardziej świadoma swojej relacji z Bogiem i tego, co Pan Bóg dla niej zrobił, pieśni nabrały głębszego znaczenia. Dojrzało również nastawienie do samego śpiewu. Śpiew nie tylko był związany z pięknem brzmienia dźwięków, ale stał się uwielbieniem Boga. Uczennica znalazła swoje miejsce w muzyczno-wokalnym zespole młodzieżowym w swojej macierzystej parafii i w nim mogła rozwijać swoje talenty i pasję muzyczną. Możliwość osobistego rozwoju towarzyszyła ogromna radość, a służba dla Boga przynosiła poczucie sensu takiego właśnie zaangażowania się. Ponadto aktywność ta stała się źródłem energii i motywacji do dalszego działania i samorealizacji autorki narracji. Autokreacji podmiotu towarzyszyła wdzięczność względem Pana Boga za otrzymanie możliwości realizacji poprzez prowadzenie uwielbienia oraz kreowanie nabożeństw dla młodzieży.

Zaangażowanie się uczennicy w wystąpienia grupy wokalne wzbudzało w niej pewność siebie, radość, satysfakcję, dumę i wdzięczność:

[DZ.16.Z.LUT]: *Myślę, że doświadczenie przede wszystkim... przy większej publiczności i doświadczenie takie..., które na pewno wzbudziło moją pewność siebie, jeżeli chodzi o stanie na scenie albo występowanie przed większą publicznością. [...] ...ze śpiewem? Radość, satysfakcja, duma... wdzięczność za to, że mogę wystąpić przed moimi choćby rodzicami, rodziną. Ponieważ dla nich to również było bardzo miłe i zawsze cieszyli się, że mogą mnie słuchać. Eee... myślę, że było to też coś, co wzbudzało moją kreatywność, bo zawsze trzeba*

było coś tam... wymyślić albo pomóc w czymś pani. [...] Tego... kreatywności? Em..., na przykład dzielenie się na jakieś grupy, jeżeli chodzi o głosy... ustawienie, stroje i tak dalej. Całościowo, żeby to wszystko razem grało do siebie. To również było wymyślone przeze mnie i tam przez panią, także... [...] chęci pochodziły z tego, że chciałam się rozwinąć, to na pewno. I chciałam również zrobić coś dla moich bliskich, ponieważ to oni wystali mnie na zajęcia śpiewu dodatkowo po lekcjach i tak dalej. Więc... no chciałam pokazać im też, co się nauczyłam na pewno. Więc to też również było dla nich, ale dla mnie również. Także te chęci wynikały głównie z chęci pokazania się innym trochę.

Występowanie przed dużą publicznością w kościele było dla narratorki możliwością zdobycia doświadczenia oraz wzbudzało pewność siebie. Prowadząca zespół śpiewaczy, otworzyła uczennicy przestrzeń, w której pobudzana była jej kreatywność. Autorka narracji dzieliła się swoimi pomysłami z dyrygentką i pomagała prowadzącej zespół muzyczny podzielić śpiewających na grupy oraz dbała o ich stroje. Zaangażowanie się w śpiewanie motywowane było pragnieniem osobistego rozwoju, chęcią uwidocznienia rodzicom swoich umiejętności, a przede wszystkim wolą pokazania się innym.

Kolejne trzy narracje opisują zaangażowanie młodzieży w prowadzenie niedzielnych i/lub wakacyjnych spotkań dla dzieci:

[CH.22.C.LUT]: Na szkółkach niedzielnych to przeważnie... to ja albo jakieś tematy prowadzę, znaczy to też rzadko, albo wersety, albo akompaniuję na fortepianie kiedy właśnie nie ma naszego gitarzysty. [...] Ale przeważnie to właśnie na szkółkach przychodzę rano wcześniej, [...] salę przygotowuję na szkołkę. No i przy okazji też sprawdzam obecność, bo ja właśnie też lubię takie rzeczy, że tak powiem oficjalne jakby, właśnie takie dotyczące uzupełniania czegoś, takie tabelki. [...] Dobrze też wspominam Dni Dobrej Nowiny. To są właśnie takie dwa razy w roku, takie różnie trzy albo pięć dni trwają, dwa razy do roku – przez ferie albo przez wakacje letnie. To są właśnie takie zajęcia dla dzieci można powiedzieć. Tak trochę taka rozbudowana szkołka można powiedzieć. Ponieważ tam śpiewamy na tym, dlatego również akompaniuję. Również mamy temat na tych Dniach Dobrej Nowiny, poruszamy. Wersetów też uczymy dzieci na pamięć, ale również mamy zabawy, poczęstunek, różnego rodzaju gry. [...] Bardzo dobrze, bo ja właśnie tak lubie prowadzić jakieś takie różnego rodzaju lekcje, jakieś takie materiały tam przekazywać. Dobrze się czuję właśnie w tym, jest to też takie z jednej strony też wyzwanie, taka odpowiedzialność, że też trzeba to przygotować. Ja zawsze właśnie przed szkołką, tam w sobotę czy wcześniej zawsze wszystko wycinam jakieś materiały plastyczne, takie, to się nazywa pomoce wizualne, żeby to jakoś tak dzieciom bardziej przekazać.

Wielostronna aktywność narratora w tworzenie nabożeństw dla dzieci oraz Dni Dobrej Nowiny podczas wakacji letnich oraz ferii zimowych objęła zarówno jego zaangażowanie muzyczne, jak też edukacyjne, plastyczne oraz organizacyjne. Podczas niedzielnych, jak również wakacyjnych spotkań dla dzieci rozmówca akompaniował na fortepianie, prowadząc tym samym muzyczną część zajęć. Z przygotowywaniem tematów, zdaniem ucznia, związana była odpowiedzialność, gdyż w przeddzień lub znacznie wcześniej opracowywał daną tematykę i przygotowywał materiały wizualne, aby ułatwić dzieciom poznawanie oraz zrozumienie przedstawianych historii. Prezentowanie opowieści biblijnych oraz nauka wersetów z Biblii wymagały także kognitywnego zaangażowania. Systematyczna praca w tym zakresie przyczyniała się do rozwoju wiedzy i kompetencji młodego nauczyciela. Zamiłowanie do prowadzenia zajęć i nauczania kreowało również postawy rozmówcy, nawiązał bowiem do odpowiedzialności za wykonywane zadania, ale również za całokształt spotkań czy opiekę nad małymi uczestnikami.

Odpowiedzialność za młode pokolenie wybrzmiała także w tym fragmencie wywiadu: [CH.17.A.KWCH]: *Pan Bóg też mnie użył jako **opiekuna dla dzieci**, właśnie na obozie dla chłopaków, od bodajże ośmiu do jedenastu lat, gdzie też właśnie mogłem **prowadzić takie lekcje biblijne**. Także, tak jak wspomniałem, to co Pan Bóg nam daje, możemy przekazywać później dalej. Także też tak myślę, bo było to dla mnie bardzo ubogacające i też warto właśnie na to kłaść nacisk, aby właśnie i te młode pokolenia mogły też odbierać takie same błogosławieństwo jak, jak my czy starsi.*

Kolejny rozmówca także był opiekunem dla dzieci na obozie dla chłopców w wieku od ośmiu do jedenastu lat, na którym również prowadził lekcje biblijne. Zauważyłam pewien poziom dojrzałości w wypowiedzi i postawie ucznia, który to czuł się odpowiedzialny za przekazywanie młodszym tych treści i wartości, które sam otrzymał od Pana Boga. Samo zaś prowadzenie zajęć było dla narratora bardzo ubogacające, to znaczy, że przygotowując i przedstawiając lekcje biblijne sam się rozwijał. Pozyskiwał wiedzę biblijną, dokonywał refleksji nad jej treściami i doskonalił się jako nauczyciel. Więcej, przekazywane treści były dla autora narracji źródłem poczucia szczęścia, którym chciał obdarować swoich słuchaczy.

Refleksja o edukacji towarzyszy nie tylko nauczycielom szkółek niedzielnych: [DZ.18.L.KZ]: *(@) Ponieważ są różni nauczyciele, niektórzy są tacy, że mówią stricte ciągle, ciągle, ciągle. A wiadomo, że dzieci to po prostu nudzi (@) i dzieci po prostu szybko tracą jakby taką koncentrację, jak po prostu nic się nie dzieje. Widzę to też i teraz aktualnie jak w jakiś sposób też **angażuje się w szkółki**. [...] W sensie... **nie jestem nauczycielką szkółki**, ale zawsze tam... **zaczęłam jakby taką akcję aktywnościową dla dzieci** [...] I..., i... zaczęłam*

akcje taką..., nawet nie wiem jak to nazwać..., ymm... taką tabelkową z zasadami..., określonymi zasadami, i które spełniały dzieci za punkty. I były wypisane różne zasady typu – przynoszenie Biblii, typu – śledzenie Biblii, podczas kiedy ciocia lub wujek czytają, nawet było... no, no aktywność ogólna, takie dobre zachowanie. I dzieci to na pewno zmobilizowało. Przynosiły Biblię, czytały Biblię, starały się poznawać to wszystko, słuchać, słuchać nauczycieli. [...] I to jest ważne, żeby właśnie postawić się na miejsce dziecka i być świadomym, co on czuje. [...] Więc po prostu trzeba się w jakiś sposób tego nauczyć, tego myślenia dziecięcego, bo każdy z nas był kiedyś dzieckiem, mimo wszystko (@).

Uczennica, chociaż nie była nauczycielem szkółki niedzielnej, będąc uczestnikiem nabożeństw dla dzieci zauważyła, że metody prowadzenia niedzielnych spotkań nie zawsze odpowiadają percepcji dzieci. Rozmówczyni dokonała refleksji nad oczekiwanymi i zastanymi sposobami zachowań małych słuchaczy i opracowała indywidualny sposób motywowania dzieci do uważności na zajęciach. Przygotowała tabelę z kategoriami i przedstawiła ją dzieciom. Zauważyła, że uczniowie chętnie zdobywają punkty za przynoszenie Biblii, śledzenie wyznaczonych fragmentów w Piśmie Świętym, aktywność na szkółce, jak również za dobre zachowanie. Zaangażowała się zatem w opiekę nad dziećmi na szkółce niedzielnej oraz wdrożyła własny plan wychowawczy. Aktywność ta wyniknęła z indywidualnej inicjatywy narratorki, która dostrzegając problem, postawiła się przede wszystkim w miejscu dziecka, zastanowiła się nad jego potrzebami i możliwościami i wysłała im naprzeciw. Uczennica podjęła się współpracy z prowadzącymi nabożeństwa dla dzieci, mając na celu uzyskanie konkretnych zmian w ich zachowaniu i jakości spotkań.

W następnych fragmentach wywiadów rozmówczynie opowiadały, że zaangażowane były również we współtworzenie spotkań dla młodzieży przygotowując i omawiając wybrane tematy i/lub pomagając w przygotowaniu zebrań:

[DZ.1.M.LUT]: No, no i też na młodzieżówkach ogólnie na takim naszym wyjeździe z młodzieżówki robiłam, zrobiłam już dwa, dwa tematy. Więc, no tutaj tak bardziej się przyczyniłam do tej edukacji religijnej. Właśnie jeden temat miałam o łagodności, bo mieliśmy o owocach Ducha Świętego, chociaż to było bardziej takie informacyjne niż takie, żeby faktycznie móc zastosować z owoców Ducha Świętego. A drugi miałam tak samo, zainspirowana taką książką, nie pamiętam jak ona się nazywała, chyba „Zmęczony wymaganiami, którym nie umiem sprostać” czy coś takiego, ale też bardzo fajna książka. [...] Dlaczego się angażuję? Bo lubię. Lubię młodzież, lubię być blisko młodzieży. I też to jest fajne, że ta młodzież się trzyma Boga i też ma podobne do mnie **pojęcie Taty**, i dlatego też czuję się tam tak dobrze i bezpiecznie jak w domu u siebie. [...] Czuję, że mogę się realizować

i rozwijać, mogę też innych inspirować do tego, żeby, żeby pokazać, że taka praca, jakies pomaganie w tworzeniu tej młodzieżówki jest czymś fajnym.

Autorka powyższej narracji podjęła się przygotowania i przedstawienia rówieśnikom wybranych tematów na spotkaniach młodzieży. Z tematyki biblijnej wybrała temat dotyczący jednego z owoców Ducha Świętego, mówiła o łagodności. Na kolejnym spotkaniu tematyka oscylowała wokół zagadnień poruszanych w książce o tytule brzmiącym prawdopodobnie następująco: „Zmęczony wymaganiami, którym nie umiem sprostać”. Zaangażowanie się w tworzenie zebrań motywowane było nie tylko sympatią żywioną do rówieśników, ale również utożsamianiem się z osobami uczęszczającymi na spotkania. Rozmówczyni czuła się bezpiecznie w gronie młodych wierzących w Boga i słuchających Go jak Ojca. To miejsce i otoczenie tworzyło równocześnie bezpieczną przestrzeń i stało się dla uczennicy kanwą do realizowania siebie oraz rozwoju osobistego. Autokreacja miała stanowić równocześnie inspirację dla uczestników zebrań do podjęcia się tej, jak zaznaczyła uczennica, wspaniałej aktywności.

Wielostronna służba liderska niosła wiele możliwości autokreacji:

[DZ.20.L.KWCH]: *Kolejną rzeczą w mojej edukacji były **weekendy młodzieżowe**, na które kiedyś ja jeździłam jako uczestnik, **teraz mogę je prowadzić jako lider**. I to nie jest tak, że moja edukacja się na tym kończy, **bo mogę, nie dość, że służyć, to sama się uczyć i słuchać na wykładach czy sesjach**. [...] **Jako lider, mogę mieć małą ramówkę, gdzie mogę mówić właśnie o Bogu** i tak dalej. Ale **jako lider** też **mogę**, na przykład, czasami **zamiatać** czy **myć łazienkę**, i to nie jest tak, że jako **lider** tylko mamy te rzeczy gdzie jest czysto i tak dalej, tylko też możemy **usłużyć** czy **w kuchni**, czy **pomagać innym**. I to jest właśnie bardzo fajne.*

Narratorka zaangażowana wcześniej w weekendy dla młodzieży jako bierny uczestnik, stała się z czasem ich czynną współorganizatorką. W grupie młodzieżowej uczennica została liderką i aktywnie tworzyła tak zwaną ramówkę spotkań, to znaczy przygotowywała tematy biblijne i mówiła o Panu Bogu. Rozmówczyni wskazała, że przygotowywanie tematów oraz słuchanie tego, co przygotowali inni liderzy było dla niej zarówno czasem służby Bogu, jak i kontynuacją trwającej stale nauki. Służba jej nie ograniczała się jednak tylko do pracy duchowo-intelektualnej, ale często dotyczyła również zwykłych czynności porządkowych. Podsumowując, uczennica uznała, że aktywność liderska była dla niej czymś cennym, zaś zaangażowanie się i pomaganie innym czymś wspaniałym.

Zaangażowanie się we współtworzenie spotkań dla młodzieży wymagało również kształcenia umiejętności kulinarnych i organizacyjnych:

[DZ.10.J.LUT]: *Ja teraz głównie chodzę na te młodzieżówki. I też się staralam pomagać jakoś, chociażby takie proste rzeczy: upiec ciasto, zorganizować jakiś wyjazd.*

Uczennica dostrzegła, iż zaangażowanie się w grupie może wyzwalać również aktywność organizacyjną oraz pomoc w przygotowaniu poczęstunku dla zebranych.

Aktywność młodych przynosiła także poczucie czynienia dobra:

[DZ.11.B.LUT]: *Em..., hm..., na przykład często też możliśmy przynosić jakieś na przykład kulinarne, robiliśmy wigilijki, gdzie się ciastka przynosiło. [...] z młodzieżówki na przykład [...] że jesteśmy aktywni. Emm..., dało mi to taki, że jednak ta pomoc daje dobro, dobro robi, nie robi to, że się sami z tym źle czujemy.*

Rozmówczyni zaangażowała się w tworzenie spotkań dla młodzieży, przygotowując na nie czy też na wigilijki jakiś poczęstunek. Uczennica zauważyła, że kiedy okazuje się pomoc, okazuje się również dobro drugiemu człowiekowi. Autokreacja obejmowała zatem wewnętrzną potrzebę czynienia dobra i niewątpliwie kształtowanie osobowości narratorki.

Kolejne trzy cytowania wypowiedzi moich rozmówczyń i rozmówców pokazały ich aktywność w ramach wolontariatu podczas Tygodni Ewangelizacyjnych (TE):

[DZ.10.J.LUT]: *No to oprócz tego jeszcze się zaangażowałam w Tygodnie Ewangelizacyjne. [...] Właśnie na Tygodniach Ewangelizacyjnych w Dziegielowie, jak zwykle byłam wolontariuszem. No może to nic szczególnego, bo w służbie technicznej, ale też to był jakiś sposób pomagania, no bez tego czasem byłoby ciężko. (...) [...] No chociażby robiliśmy takie rzeczy jak: zamykanie namiotów, jakieś sprzątanie łazienek, takie niby proste, ale dzięki którym też ludziom jest wygodniej na takich tygodniach. [...] (...) Dla mnie to też jest właśnie taki sposób, żeby się zaangażować. [...] No, a taka techniczna praca była dla mnie ciekawa, też potrzebna i właśnie czułam, że robię coś, co przydaje się innym. Właśnie taka potrzebna się czułam. [...] (...) Też czułam, że angażuję się w coś, w czym właśnie jest obecność Boga. (...) No po prostu też, no to też w jakiś sposób wzmacniania taką wiarę, jak właśnie można coś zrobić i czuć, że robi się coś dla tego Kościoła.*

Autorka narracji już kilka razy zaangażowała się jako wolontariusz podczas Tygodnia Ewangelizacyjnego w Dziegielowie. Uczennica była aktywna w służbie technicznej, która zajmowała się zamykaniem namiotów i pracami porządkowymi. Chociaż zajęcia te uznała za łatwe do wykonania, to jednak czuła się potrzebna. Towarzyszyła jej świadomość, że robi to dla innych osób, które były uczestnikami TE, aby było im wygodniej w czasie pobytu. Rozmówczyni podkreśliła również, że wykonując tę pracę, czuła się potrzebna i miała poczucie, iż angażuje się w coś, w czym jest obecność Pana Boga. Służba techniczna

i porządkowa, której podjęła się uczennica, wzmacniały jej wiarę, dawały jej przekonanie, że coś robiła dla Kościoła. Zatem aktywność ta najbardziej oddziaływała na rozwój duchowy.

Wolontariat dla kolejnej autorki wypowiedzi miał niemierzalną wartość:

[DZ.8.E.LUT]: *I mimo tego, że jest bardzo dużo osób takich niepopierających wolontariat czy na przykład, ja już wiele razy słyszałam, może nie od mojej rodziny, bo moja rodzina to właśnie popiera, ale od znajomych, że zamiast w wakacje pójść na wolontariat, może po prostu popracuj, będziesz miała z tego pieniądze, przynajmniej będą większe zyski z tego. Ale wydaje mi się, że **większe zyski właśnie mam nie z tego co będę miała w ręce, tylko czego faktycznie się nauczę na tym wolontariacie**. [...] I jako wolontariuszka, na kilku Tygodniach Ewangelizacyjnych w Dziegielowie, miałam takie pozytywne wrażenie tego wolontariatu [...] dla mnie wolontariat jest właśnie takim dopełnieniem roku.*

Wewnętrzne przekonanie o wartości uczestniczenia w wolontariacie przeciwstawiła moja rozmówczyni zewnętrznym ingerencjom słownym ze strony znajomych. Otoczenie, w którym uczennica przebywała, miało zupełnie odmienne podejście do pracy, która nie była wynagradzana. Znajomi zachęcali bowiem narratorkę do podjęcia pracy, za którą otrzymałaby konkretną zapłatę. Rodzina natomiast popierała zaangażowanie uczennicy w służbę podczas Tygodni Ewangelizacyjnych w Dziegielowie. Autorka narracji motywowała swoją decyzję niewymiernym i nieporównywalnym z niczym zyskiem. Podjęła autonomiczną decyzję samodzielnego podmiotu, gdyż ważne było dla niej to, czego się w tym czasie nauczy.

W wolontariat zaangażował się również jeden z rozmówców:

[CH.6.M.LUT]: *Tydzień Ewangelizacyjny, na którym [...] na ostatnim, na ostatniej edycji również byłem wolontariuszem.*

Uczeń był aktywny jako wolontariusz podczas Tygodnia Ewangelizacyjnego, nie pogłębił jednak w trakcie wywiadu tematyki wartościującej tego typu zaangażowania.

Kolejna rozmowa ukazała świadomość możliwości aktywności na TE:

[DZ.14.H.LUT]: (*@*) *Od siebie. Na pewno można się zaangażować w jakieś amm..., właśnie w wolontariat mmm... związany na przykład to TE, to tam dużo potrzebują tych wolontariuszy. [...] ...że ktoś chce. No pewnie z kogoś toku myślenia i oczywiście tego, co ktoś mi kiedyś wpoił, że trzeba być pomocnym, eee... że... eee... no jak coś się chce, nie wiem, chce się komuś po prostu pomóc no i może w taki, no wynika to z tego, że po prostu ludzie, nie wszyscy, ale dużo ludzi odczuwa taką wewnętrzną chęć pomocy i po prostu muszą gdzieś to ulokować, i jakoś zaspokoić tą potrzebę. [...] Eee..., mi się nie zdarzyło, mi się nie zdarzyło angażować.*

Narratorka posiadała wiedzę, że istnieje możliwość wzięcia udziału w TE w charakterze wolontariusza. Tydzień Ewangelizacyjny stwarzał potencjalną szansę do zaangażowania się

każdemu uczestnikowi. Zdaniem rozmówczynie, wielu ludzi odczuwało potrzebę pomagania i właśnie tam ta potrzeba mogła zostać zrealizowana. Uczennica zauważyła, że ktoś jej kiedyś wpoił, iż należy być pomocnym, sama jednak nigdy się nie zaangażowała.

Inną formą niesienia pomocy był udział w akcjach charytatywnych:

[DZ.8.E.LUT]: *Bo jednak jest wiele, właśnie w naszym Kościele takich **akcji charytatywnych** czy jakichś takich właśnie **zbiórek**, [...] I wydaje mi się, że po prostu, przynajmniej **staram się być osobą pomocną**. [...] **Wiele razy brałam udział w akcji „Prezent pod choinkę” czy uczestniczyłam właśnie w jakichś innych akcjach charytatywnych**. [...] Tak przykładowo właśnie mówię o takiej **akcji charytatywnej**. Ale pamiętam jak po prostu osoba, **której robiłam paczkę**, to były po prostu takie symboliczne kpacie do domu starców. Po prostu mi to może zajęło dwie minuty, weszłam do sklepu kupiłam właściwy rozmiar, zastanowiłam się czy na pewno będą wygodne, kupiłam i byłam dumna z tego, że po prostu **mogłam kupić coś**, na co nie było stać tej **osoby z domu starców**.*

Rozmówczynie wiele razy brała udział w akcjach charytatywnych organizowanych przez jej Kościół. W wywiadzie podała przykład powtarzającej się co roku akcji dla dzieci poprzedzającej święto pamiętki Bożego Narodzenia – „Prezent pod choinkę”. Czynnie zaangażowała się również w akcję pomocy dla osób starszych przebywających w domu seniorów. Udała się na zakupy, wybrała odpowiedni rozmiar pantofli i przygotowała prezent dla którejś z senierek. Uczennica postrzegała siebie jako osobę, która chętnie niesie pomoc. Okazywanie dobroci stało się stylem życia i budowało równocześnie tożsamość uczennicy.

Kolejne dwie narracje pokazują, że zaangażowanie się młodych ludzi w służbę Kościoła rozwija ich talenty i umiejętności:

[CH.21.K.KZ]: *No to ja się w sumie **głównie angażuję w ramach zboru mojego tutaj w XXX**. [...] I... też **Bóg mnie obdarzył talentami**, które może i na początku odkryłem, ale **nie używałem ich dla Jego chwały**. I też taki proces był w moim życiu, że na przykład grałem, grałem dużo w gry i też zacząłem na przykład nagrywać, nagrywać na YouTube, i też to wszystko obrabiać, robić filmy do tego. [...] wtedy też Bóg chciał wykorzystać, właśnie tak myślę, zamknąć ten rozdział, że robiłem wszystko dla siebie, a chciał wykorzystać te talenty, które mi dał, dla swego Królestwa. [...] **właśnie te umiejętności, które tam nabyłem**, czyli te... już zacząłem coś **nagrywać**, te **filmiki i montować to**, wrzucać to na Internet, **przeniosło się do służby**, bo się okazało, że nagle potrzebne są osoby. I się okazało, że w sumie to nawet to ogarniam, nie. **I tak w sumie zaczęło się... moja służba w Kościele, właśnie tutaj w mediach, w telewizji zborowej XXX**. Właśnie tam też transmisje, **robimy transmisje**, no i to jest **jedna służba**. [...] No, to jeszcze co, to też tam... no **zajmuję się też grafiką w zborze, też na, na***

Internecie – tam na Facebook’ u. [...] bo tam właśnie trzeba było też ogarniać i grafiki na jakieś tam miniaturki czy baner jakiś zrobić. [...] I też dla zboru właśnie robię jakieś tutaj właśnie grafiki, chociażby z postami na niedzielę czy to jakieś ogłoszenia czasami, czy jakiś plakat właśnie, to mogę to wykorzystać też tutaj.

Narrator posiadający zamiłowanie do nagrywania filmów, tworzenia grafik, miniatur czy banerów, zaangażował się w służbę telewizyjną w swoim Kościele. Aktywność na YouTube rozpoczął już znacznie wcześniej, jednak nie wykorzystywał jej na chwałę Boga. Rozmówca podkreślił, że w jego życiu nastąpił proces, w którym dostrzegł, że swoje talenty i umiejętności przestał rozwijać dla samego siebie. Służba w mediach, na Facebook’ u zyskała zupełnie inny cel, a równocześnie nadała zaangażowaniu ucznia poczucie sensu. Autokreacja podmiotu zaangażowanego połączona została z indywidualną entelechią.

Również w tym przypadku noetyczna motywacja wewnętrzna kierowała krokami mojego rozmówcy do podjęcia się aktywności w mediach zboru:

[CH.23.O.PR]: [...] zajmuję się realizacją dźwięku [...] druga praca to jest monter filmowy... [...] No to się po prostu we wspólnocie angażuję ogólnie w rzeczy techniczne typu realizacja streamu i tak dalej..., mogę powiedzieć, że jestem po prostu człowiek od wszystkiego. [...] Największą radość i satysfakcję sprawia to, że po prostu mogę służyć, że to jest na chwałę Bogu, że to po prostu pomagam innym ludziom, po prostu zbliżyć się do Boga, na przykład w momencie kiedy jestem, nie wiem, kamerzystą. To po prostu wiem, że ludzie po prostu dzięki mnie w ogóle są w stanie to widzieć po prostu na tym YouTube, i po prostu wiem, że po prostu niektórzy ludzie mogą po prostu oddać życie Bogu. A jeśli chodzi o młodzieżówki i spotkania Impact jako realizator dźwięku po prostu. Wiem też również, że dzięki mnie po prostu ludzie są stanie uwielbiać Boga.

Narrator zajmował się realizacją dźwięku, streamu, był kamerzystą, monterem filmowym, a zaangażowanie to miało dla niego ogromne znaczenie. Największą radość i satysfakcję sprawiało to, że może w ten sposób służyć Bogu i pomagać innym ludziom usłyszeć o Nim, aby mogli zbliżyć się do Pana Boga i Jemu oddać swoje życie. Służbie i aktywności rozmówcy towarzyszył głęboki wewnętrzny cel oraz rozwój potencjału ucznia.

Ostatni fragment narracji pokazał, że pomimo pewnej świadomości ofert rozwoju dla młodzieży w kościele, nie każdy jest nimi zainteresowany:

[DZ.5.D.LUT]: Co można robić? No można czytać Biblię, można chodzić na spotkania jakieś, jakiejs grupy modlitewnej, jakieś spotkanie młodzieżowe, tak jak ja na przykład. Są różne wydarzenia w ciągu roku dla młodzieży, się nie orientuję jakie są.

Uczennica w swojej wypowiedzi nie podała propozycji rozwoju osobistego w grupie młodzieżowej. Nie była również zorientowana, jakie wydarzenia mają miejsce w ciągu roku.

7.2. Twórczość podmiotów wyrazem tożsamości

A. Bielik-Robson pisze, iż podmiotowość zaangażowana to postawa podmiotu, który przechodzi od stanu poznawczego „w stronę podmiotowości czyniącej użytek ze swojej wyobraźni twórczej”⁷⁷⁹. Zatem podmiot działania, jak zaznacza Ch. Taylor, stara się doprowadzić do najpełniejszego wyrażenia swoich możliwości na przykład w którejś z uznanych artystycznych lub intelektualnych form⁷⁸⁰. Przykłady ekspresji badanych podmiotów przedstawione zostały w poniższych fragmentach narracji, ukazujących przede wszystkim czynne zaangażowanie się młodych ludzi w twórczość muzyczną, ale również w twórczość pisarską⁷⁸¹. Aktywność twórcza czterech rozmówczyń i jednego rozmówcy nie stanowi jedynie przekazu artystycznego, lecz wyraźnie związana została z deklarowaniem ukształtowanej tożsamości.

Twórczość muzyczna stała się wyrazem tożsamości chrześcijańskiej autorki tekstu: [DZ.9.S.LUT]: *Więc to też było takie, i to też jest fajne na CME, że **możemy tworzyć sami pieśni**, siadamy z Biblią w grupkach i szukamy jakiejś inspiracji, i nagle coś wypływa z tego i to też jest piękne. [...] Albo **my też w sumie napisaliśmy piosenkę**: „Wszystko to nic” – że nieważne jakby, co ludzie o nas myślą, nieważne ile będziemy się starać, jak najwięcej chcemy osiągnąć tutaj na ziemi, najwięcej pieniędzy, sławy, kariery czy czegokolwiek, to i tak to nie ma znaczenia, bo najważniejszy jest Bóg, Jego łaska, Jego miłość i miłość do drugiego człowieka. [...] I wydaje mi się, że też muzyka może być dobrym lekarstwem też dla osób, które nie wierzą i na przykład widząc osoby, które na uwielbieniu, które uwielbiają, to moim zdaniem, taka osoba niewierząca może się zastanowić dlaczego, dlaczego oni tak to przeżywają, dlaczego to tak na nich wpływa. I to też może być, jak się zastanowisz nad tymi tekstami, to faktycznie możesz do takiej osoby dotrzeć.*

Rozmówczyni, będąc członkiem zespołu wokalny-muzycznego przy Centrum Misji i Ewangelizacji (CME), ceniła sobie twórcze podejście grupy do tworzenia swojego repertuaru. Zespół nie tylko odtwarzał utwory muzyczne, ale jego członkowie tworzyli własne teksty i muzykę, którą potem wykonywali. Młodzi twórcy szukali inspiracji w treściach Pisma Świętego i w grupach układali słowa piosenek. Uczennica podała przykład gotowego utworu

⁷⁷⁹ A. Bielik-Robson: *My, romantycy...*, cyt. wyd., s. XXI.

⁷⁸⁰ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 88.

⁷⁸¹ M. Filipiak: *Tożsamość narracyjna...*, cyt. wyd., s. 95-99.

zatytułowanego „Wszystko to nic”⁷⁸². Słowa piosenki wyrażały chrześcijańską tożsamość narratorki i innych członków zespołu, którzy deklarowali swoją przynależność do Boga, stawiając Jego Osobę na pierwszym miejscu w swoim życiu. Utwór stał się hymnem na cześć Pana Boga, wywyższał Jego Osobę, łaskę, miłość i zachęcał do miłości względem drugiego człowieka. Proklamacja dobra najwyższego poprzez muzykę i tekst niosła również przesłanie dla innych słuchaczy. Młodzi twórcy, również moja rozmówczyni, mieli na celu przekazanie tych ważkich treści osobom, które ich jeszcze nie znały, by wzbudzić wiarę w odbiorcach. Również autentyczny styl przekazu był wyrazem wewnętrznej entelechii i miał pobudzać słuchaczy do refleksji nad swoim życiem oraz do indywidualnego poszukiwania jego sensu.

Poczucie przynależności do Boga było motywem twórczego uwielbiania Go:

[DZ.18.L.KZ]: *No, na młodzieżówce (@) też zaczęłam angażować się w uwielbienie na flecie poprzecznym, na którym gram (@) już od bardzo dawna, chyba od trzeciej klasy. **I co jest coś wspaniałego, że Duch Święty nauczył mnie takiego grania na flecie nie z nut, nie z tego, co ja bym chciała, tylko to, co On by chciał. Także chwytam flet i po prostu gram**. Wiadomo Duch Święty tam prowadzi, jak jest jakaś nuta, żeby nie było, że zafalszowałam albo coś na uwielbieniu, bo po prostu oddaję to Duchowi Świętemu i wiem, że będzie **idealna melodia**, tak jak On jest idealny, idealna muzyka. **I po prostu jest tak, że zamykam oczy i po prostu same palce na flecie poprzecznym grają**, i po prostu to jest niesamowite. Przez co też nie muszę się przygotowywać do uwielbienia. Zawsze jest tak, że napiszą mi jakąś piosenkę, ja im powiem, że nie jestem świadoma, jak to zagram, że mogę na próbie zagrać inaczej i na, na uwielbieniu zagram inaczej, bo to nie jest zależne ode mnie tylko od Boga.*

Autorka narracji, szczególnie utalentowana muzycznie młoda osoba, wyrażała swoją tożsamość i wiarę w Boga, grając dla Niego na flecie poprzecznym. Uczennica motywowana wewnętrznym celem oddawania Panu Bogu chwały podczas uwielbienia na spotkaniach młodzieży, grała na instrumencie, poddając się prowadzeniu Ducha Świętego. Rozmówczyni wyrażała siebie także poprzez twórcze aranżacje utworów skomponowanych przez członków grupy muzyczno-wokalnej. Narratorka wykonując muzykę, skoncentrowana była na sensie swojej twórczości, grała bowiem, by uwielbiać Tego, do którego należała przez swoją wiarę.

Kreatywność muzyczna wyrazem wdzięczności do Pana Boga:

[DZ.8.E.LUT]: *Ogólnie ja się stałam taka może **kreatywna** z **takiej strony**, bo **jestem muzykiem, od jedenastu lat gram na instrumencie**. I też znalazłam taki sposób na, można powiedzieć, jakby... **śpiewanie na chwałę Boga**. I też **ja gram**, inni śpiewają. Jest to takie*

⁷⁸² https://www.youtube.com/watch?v=_MIXkGAIJkc (25.11.2023).

*podgrywanie i faktycznie, dzięki temu, że **Bóg mi dał taką kreatywność akurat w muzyce ja mogę się rozwijać.***

Talent muzyczny, który ujawnił się u rozmówczynie już w okresie wczesnego dzieciństwa był rozwijany przez uczennicę w kolejnych latach jej życia. Gra na instrumencie nie pozostała jednak tylko sztuką dla sztuki, ale towarzyszył jej wewnętrzny cel i sens, aby grać i śpiewać Bogu na Jego chwałę. Autorka narracji poprzez twórczość muzyczną wyrażała siebie i oddawała cześć Panu Bogu za to, w jaki sposób ją obdarował.

Poczucie własnej tożsamości implikowało w życiu ucznia twórczość muzyczną:

[CH.3.P.LUT]: A, *poczucie bycia sobą, no na pewno jeśli chodzi o takie, o treści związane tam z wiarą, no to na pewno to jest tak jak mówiłem granie na instrumentach, dokładniej na perkusji. Tak, i to jest po prostu coś, co jakby, no to jest takim głównym motorem, że mi się po prostu chce, chce czegoś więcej. No i też się... jakby kwestia tego typu, że z chłopakami, z takimi kolegami tworzymy muzykę, i jakby robimy muzykę z przesłaniem właśnie chrześcijańskim.*

Poczucie bycia sobą, czyli poczucie własnej samoświadomości dla mojego rozmówcy nieodzownie połączone zostało z osobistą wiarą w Boga. Narrator nie poprzestał jednak tylko na stwierdzeniu swojej tożsamości, ale powiązał ten fakt z indywidualną kreatywnością muzyczną. Uczniowi i jego kolegom z grupy muzycznej tworzeniu muzyki i grze na perkusji przyświecał również cel zgodny z reprezentowanym światopoglądem. Młodzi muzycy kreowali bowiem muzykę z przesłaniem chrześcijańskim deklarującym ich tożsamość.

Wyrazić siebie można również poprzez twórczość pisarską:

[DZ.2.E.LUT]: *Myślę, że każdy musi sam to przeżyć na swój sposób, i każdy ma inny rodzaj. Ja na przykład też poprzez właśnie uwielbienie czy właśnie czas jakby rozmowy z Panem, czy to właśnie w myślach, czy pisząc o sobie, więc to jest właśnie mój sposób przeżywania tego. [...] Łatwiej jest mi tak jakoś to wszystko wylać z siebie, gdy właśnie jest na papierze, i jest to też dla mnie taka forma właśnie modlitwy, więc lubię ten sposób. [...] Tak co drugi dzień. Też daje mi taki właśnie też pokój, jak właśnie w ten sposób rozmawiam z Panem.*

Ta narracja jest przykładem wyrażania siebie poprzez twórczość pisarską. Uczennica w taki właśnie sposób rozmawiała z Panem Bogiem. Zaznaczyła w swojej wypowiedzi, że każdy sam musi znaleźć swój sposób relacji z Bogiem. Myśli, które powstawały w cichości umysłu przelewała na papier w formie modlitwy. Osobiste odczucia i przeżycia łączyły się z uwielbieniem Pana Boga. Pisarstwo uwidaczniało nie tylko wiarę autorki i jej chrześcijańską tożsamość, ale również było dla mojej rozmówczynie źródłem wewnętrznego pokoju.

7.3. Przekazywanie Ewangelii wyrazem indywidualnej entelechii

Zdaniem Ch. Taylora „dążenie do pełni może zostać zaspokojone dzięki temu, że w życie człowieka wbudowany zostanie jakiś sens, jakiś wzór wyższego działania”⁷⁸³. Spośród dwudziestu czterech rozmówców aż dziesięciu wyraziło swoją chrześcijańską tożsamość przekazując innym Ewangelię. Wychodzenie do ludzi z Ewangelią wynikało z wewnętrznego przekonania o powinności wypełniania woli Boga, na którą rozmówczynie i rozmówcy powoływali się w swoich narracjach. Fundamentem takiego przekonania były Słowa Boga zapisane w Piśmie Świętym, które mówiły o nakazie misyjnym Pana Jezusa dla Jego uczniów⁷⁸⁴. Dzielenie się Ewangelią stało się dla wielu głównym celem w życiu, a równocześnie nadawało życiu rozmówców i rozmówczyń głębię i sens. Głoszenie Ewangelii stało się dla zaangażowanej młodzieży wyrazem ich wewnętrznych przekonań oraz powiązane zostało z pragnieniem mówienia o Bogu, którego sami poznali jako Boga miłości i dobroci. Odnosząc się w rozmowach z innymi do Boga jako Dobra Najwyższego, młodzi narratorzy nakreślali horyzont aksjologiczny swojej tożsamości religijnej, a zarazem podążali drogą osobistej entelechii, wypełniania zadań stawianych im przez Boga.

Poszczególne fragmenty oraz analizę wypowiedzi rozmówczyń i rozmówców mówiących o ich zaangażowaniu w głoszenie Ewangelii przedstawiłam poniżej.

Przekazywanie Ewangelii stało się dla narratora głównym celem w jego życiu:

[CH.17.A.KWCH]: *Jeżeli chodzi o **dzielenie się Słowem** to, to jest taka **moja główna służba** związana właśnie z **podążaniem za Panem**. Bardzo długo się modliłem o to, by Pan Bóg wskazał mi taką służbę, **w której będę się mógł rozwijać**. Ponieważ Pan dał mi wiele takich różnych zadań, wiele różnych możliwości służby. [...] **Ale modliłem się właśnie o taką służbę, w której będę mógł być całkowicie spełniony i służbę, która będzie takim głównym celem [...]** Modliłem się, no i tak się stało, że właśnie Pan otworzył dla mnie, dla mnie drogę w głoszeniu Słowa. **Na młodzieży bardzo często się dzielę**. [...] Zdarzało się też właśnie, że i **nawet nabożeństwo prowadziłem**. [...] **Służba jest wspianała, ponieważ bardzo ona przybliżyła do Pana szczególnie, kiedy się mogę przygotowywać**. [...] oczywiście staram się robić notatki, przygotować się pisząc, czytając, notując fragmenty, ale głównym takim punktem przygotowania się do służby jest osobista relacja z Panem, czyli społeczność, modlitwa, zabieganie o ten czas. I to jest właśnie w tym wszystkim najpiękniejsze. A kolejną kwestią jest to, że **mogę przekazywać Słowa od Pana** i Pan Bóg też bardzo pobudza wtedy moje serce do*

⁷⁸³ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*, cyt. wyd., s. 87.

⁷⁸⁴ *Ewangelia św. Marka 16, 15*: I rzekł im: Idąc na cały świat, głoscie ewangelię wszystkiemu stworzeniu. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu...*, cyt. wyd., s. 1092.

tego, aby ono było otwarte też przede wszystkim na potrzeby młodzieży, abym też wiedział, aby Pan Bóg mi też przekazywał Słowa, które właśnie mam dalej przekazać młodzieży. No i jest to też taka służba, która wymaga takiej wielkiej duchowej dyscypliny, i to jest dla mnie bardzo pomocne, bardzo dobre. [...] Pomaga na pewno w tym, że jestem dużo bardziej zmotywowany do prowadzenia życia na standardzie Chrystusa Jezusa, życia godnego Ewangelii o Chrystusie Jezusie, jakkolwiek. Ale kiedy się dzielimy Bożym Słowem, to musimy być przykładem we wszystkim. [...] Tak, jest to dla mnie bardzo ważne bo..., tak też uczy Boże Słowo. A poza tym, no to jest wola Boża – Mateusza 28,20: Idąc na cały świat głoscie Ewangelię wszelkiemu stworzeniu. I druga część bardzo ważna: ...i czyńcie uczniami wszystkie narody. No i trzeba być posłusznym Panu, nie tylko w tym, co jest wygodne, ale też w tym, co po prostu, czego uczy nas Pan, czego od nas wymaga.

Głoszenie Bożego Słowa zapisanego w Piśmie Świętym związane było z wolą ucznia do podążania za Panem Bogiem. Oprócz tego, pragnieniem rozmówcy było znalezienie miejsca, w którym mógłby się rozwijać oraz doświadczać całkowitego spełnienia. Służba głoszenia Słowa Bożego, Ewangelii w gronie młodzieży lub na nabożeństwach była zatem głównym celem w życiu autora narracji. W wymiarze duchowym sens służby sięgał jeszcze głębiej, zbliżał bowiem narratora do Boga i do pogłębiania relacji z Nim. Przybliżanie się do Boga, jako do Źródła, było dla ucznia najpiękniejszym przeżyciem towarzyszącym przygotowaniom do przekazywania Jego Słowa. Przywilej głoszenia Ewangelii motywował rozmówcę do otwartości zarówno na Boże kierownictwo, jak i wrażliwości na potrzeby noetyczne młodzieży. Konfrontowanie się z treściami Biblii powoływało równocześnie do weryfikacji osobistych postaw w życiu. Przesłanie Ewangelii oddziaływało zatem w pierwszej kolejności na osobę narratora, który czuł się zobligowany do prowadzenia życia zgodnego ze standardami Jezusa Chrystusa. Przekazywanie Ewangelii wynikało również z okazywania posłuszeństwa Słowom Boga, które wzywają chrześcijan do głoszenia Ewangelii wszystkim ludziom. Zgodnie z Jego wolą uczeń w akcie posłuszeństwa podjął się tego zadania.

Poznanie Słowa Bożego było dla rozmówcy kluczem do głoszenia Ewangelii:
[CH.22.C.LUT]: No jest to właśnie też w Biblii właśnie napisane, że powinniśmy właśnie to Słowo przekazywać, ze względu na to, że też nie wszyscy tak jakby są do tego... nie wszyscy się czują na siłach, żeby to przekazywać, bo każdy jest inny. A ja jakoś tak lubie właśnie nauczać lub jakoś tak właśnie przekazywać innym czy tam wskazywać drogę. To właśnie na podstawie Biblii właśnie razem z innymi, na przykład ze szkółkowcami możemy to właśnie robić. Jest to ważne właśnie ze względu na to, że Pan Jezus o tym mówił, ale też to poznanie Słowa Bożego jest też kluczem do tego, żeby w ogóle poznać Pana Boga. Poznać Go bardziej, bo pewnie

każdy słyszał o Nim, jak to się mówi na ulicy, ale żeby Go właśnie tak bardziej poznać czy tam zapoznać się z Nim, to właśnie trzeba **przekazywać to Słowo Boże**.

Narrator powołał się na słowa zapisane w Biblii, mówiące o tym, że wierzący w Boga winni przekazywać Słowo Boże. Głoszenie Ewangelii poprzedza jednak osobiste studiowanie treści Pisma Świętego i poznawanie Pana Boga. Słowo Boże zapisane w Biblii ukazuje Pana Jezusa oraz wskazuje na Jego wolę względem człowieka. Rozmówca przyjął tę prawdę mówiącą o powołaniu chrześcijan do zwiastowania Ewangelii i ze względu na słowa Pana Jezusa Chrystusa podjął się tej ważnej służby. Nauczanie treści Ewangelii rozmówca przyjął jako swoje zadanie, które realizował jako nauczyciel w służbie szkoły niedzielnej. Wyrazem indywidualnej entelechii było głoszenie Ewangelii i zawartej w niej prawdy o Bogu i człowieku.

Celem głoszenia Ewangelii było dla ucznia przyprowadzanie ludzi do Boga:

[CH.24.D.PR]: *Tak. **Bo celem jest właśnie to, żeby rozprzestrzeniać Ewangelię**, tak dosłownie nazywając. O to chodzi, żeby po prostu **przyprowadzać ludzi do Boga**. I tak, to jest ten **cel**, żeby po prostu **przez różne czyny przyprowadzać ludzi do Boga**. [...] Am..., między innymi chodzi... ogólnie bycie misjonarzem to się w to wlicza. Na przykład **byłem w te wakacje na misji z organizacji misyjnej**. [...] A więc była to misja organizowana przez grupę misjonarzy Kings Kids. [...] czyli Dzieci Króla, tłumacząc na polski bezpośrednio. Jest to po prostu grupa misjonarzy, ale młodzieży. I to był wyjazd do Rzymu, na przełomie lipca i sierpnia tego roku. [...] **Cel tej misji**, pobytu tam, to była ciągła modlitwa też naszych liderów, co będziemy tam robić. No i ostatecznie zawiązało się to do... **do pomocy bezdomnym, potrzebującym... w Caritasie rzymskim**. No i robiliśmy różne rzeczy w Caritasie tam, **służyliśmy przy robieniu posiłków**, i tak dalej. Było coś takiego, że przy..., że **siadałeś przy stoliku z osobą, tą potrzebującą**. Tam nie byli tylko bezdomni, tam byli uchodźcy polityczni i tam byli ludzie, którzy po prostu stracili pracę przez Covid. Więc to nie byli tylko bezdomni, to byli po prostu ubodzy-potrzebujący. I też po prostu **służyliśmy w ten sposób ludziom, że siadaliśmy z nimi, żeby nie musieli jeść sami i myśmy z nimi rozmawiali**. I też wtedy **mieliśmy okazję powiedzieć im o Bogu**.*

Rozmówca świadomy i skoncentrowany na centralnym celu, którym w życiu tego młodego chrześcijanina stało się rozprzestrzenianie Ewangelii i przyprowadzanie ludzi do Pana Boga, został członkiem organizacji misyjnej Kings Kids zrzeszającej wierzącą w Boga młodzież. Głoszenie Ewangelii oraz pomoc osobom bezdomnym i innym potrzebującym stały się celem grupy misyjnej, z którą uczeń podczas wakacji udał się do Rzymu, aby tam, z ramienia organizacji charytatywnej Caritas pomagać ubogim i potrzebującym. W swojej

wypowiedzi zauważył, że rozprzestrzenianie Ewangelii oparte zostało o konkretne postępowanie, pomoc młodych ludzi w przygotowywaniu posiłków oraz towarzyszenie bezdomnym i potrzebującym podczas ich spożywania. Otoczenie całościową opieką stwarzało okazję do prowadzenia rozmów i przekazywania Ewangelii o Bogu.

Mówienie ludziom o Bogu implikuje konkretne postawy w życiu chrześcijanina:

[CH.24.D.PR]: *Jako chrześcijanie jesteśmy misjonarzami. [...] Misja może być w twoim otoczeniu. **Misja to jest po prostu każdy dzień.** [...] No właśnie celem jest to, żeby... żeby po prostu **mówić ludziom o Bogu, to pokazywać na co dzień.** To, żeby **pokazywać to właśnie przez czyny**, to przekazywać jakby... Kiedyś jak byłem na jednym ze zjazdów z tego Kings Kids, to jeden pastor taki XXX powiedział słowa, które mnie bardzo mocno dobiły, że: Czy ludzie patrząc na ciebie, będą wiedzieli, że jesteś chrześcijaninem? Jakby... jak na to patrzymy to... no widząc kogoś na ulicy, no nie będziesz widział, kto jest chrześcijaninem, ale tu chodzi bardziej o to, czy ludzie patrząc na twoje życie, na twoje zachowanie, czy będą w stanie to stwierdzić. I to są..., to są mocne słowa bardzo, bo jak się człowiek czasem zastanowi to... ja czasem jak patrzę na siebie, jakbym popatrzył na siebie na przykład oczami innej osoby, to bym nie powiedział, że jestem wierzący, więc to były mocne słowa (@). I to jest właśnie taki też cel, żeby po prostu pokazywać ludziom Boga, nie tylko dla siebie przede wszystkim. [...] I, że jako chrześcijanin to moją misją jest nawrócenie ludzi i pokazanie im Boga. I to jest cel każdego chrześcijanina, bo Biblia mówi o tym, że jako chrześcijanie to jest... to jest nasz cel. To jest to, żeby po prostu nawracać ludzi i to jest dosłownie najważniejsza rzecz w naszym życiu. I my nie żyjemy dla siebie, tylko my żyjemy dla innych, żeby oni się mogli nawrócić. I dlatego to jest bardzo ważne, żeby być misjonarzem.*

Autor narracji podkreślił pewien oczywisty dla niego fakt, mianowicie uznał, że każdy chrześcijanin jest misjonarzem. Zatem celem w życiu każdego wierzącego jest, aby mówić innym ludziom o Panu Bogu i nie tylko mówić, ale poprzez swoje postawy pokazywać na co dzień autentyczność głoszonych przez siebie słów. W swojej wypowiedzi powołał się na niezwykle przemawiające do niego słowa pewnego pastora, który uwrażliwił młodych słuchaczy – członków Kings Kids – na to, że ich życie powinno być świadectwem ich wiary. Uczeń podczas udzielania wywiadu dokonał refleksji nad swoimi postawami i przyznał, że bycie misjonarzem to ogromna odpowiedzialność. Pragnienie przekazywania Ewangelii wzbogacone zostało o świadomość bycia wiarygodnym świadectwem głoszonych treści. Zatem celem ucznia stało się obok głoszenia Ewangelii pokazywanie jej istoty poprzez przykład własnego życia. Powołując się na treści Pisma Świętego podkreślił również, że człowiek nie żyje dla samego siebie, ale żyje dla innych, aby inni mogli poznać Boga i się do

Niego nawrócić. Uznał, że to najważniejsze przesłanie w jego życiu, dlatego też tak ważne jest, aby być misjonarzem w swoim otoczeniu każdego dnia.

Postawa miłości stała się dla innej rozmówczynie świadectwem głoszonych treści Ewangelii:

[DZ.19.A.KZ]: *Codziennie widzę niechciane dzieci w moim domu, które, które przez pogotowie rodzinne przyjechały, dlatego, że rodzice ich nie kochali i..., ii... ciężko mi jest patrzeć na nich, ale wiem, że Bóg ich kocha. I **powtarzam im to**, im z całego serca zawsze, **że ja ich Kocham i Bóg ich zawsze będzie też kochał, i żeby o tym pamiętały**. [...] Że, że... to jest prawda. Bo przeżyłam to we własnym życiu i wiem, że kiedy przyjdzie im się samym zmierzyć z tą myślą, to będą wiedziały, że jest Ktoś ponad to wszystko, jest Ktoś, kto zrozumie ich, bo jest Bogiem i może wszystko, jest ponad nasze jakieś myśli, ponad to, co rozumiemy, to, co możemy sobie wyobrazić i..., ii... **chcę im to mówić**, bo jest to prawdą, jest to czymś, co Bóg ma dla nas ii..., i szkoda nie powiedzieć czegoś takiego. [...] (...) (@) Bo ich Kocham jako ludzi, jako dzieci, ale też dlatego, że Bóg jest wielki. **I każde świadectwo jest ważne dla Niego**. I może to są dzieci, i nie rozumieją do końca tego, ale myślę, że Bóg upomni się o swoje ziarno w odpowiednim czasie. Takie zupełnie też nowe doświadczenie. Takie pokazanie własnych relacji, pokazanie im od początku, ale też **razem z nimi studiowanie, przeżywanie nowych treści i... tego... uczenia się takiej dziecięcej wiary**, bo ona jest zdecydowanie większa od mojej, ale... właśnie chcę mieć taką jak one. **Kiedy mówię im**, tak bardzo w to wierzą, więc myślę, że takiej Bóg postawy oczekuje od nas dorosłych i dzieci.*

Niechciane i potrzebujące opieki oraz uczuć dzieci przywożone były przez pogotowie rodzinne do domu, w którym mieszkała moja rozmówczynie. Uczennica, będąc sama dzieckiem odrzuconym przez rodziców, utożsamiała się z dziewczynkami i chłopcami pozbawionymi ciepła rodzinnego i miłości rodzicielskiej. Poszukiwanie miłości zaprowadziło narratorkę do Boga, którego poznała jako Kogoś, kto ją rozumie i jest ponad wszystkimi okolicznościami. Takiego właśnie Wszechmogącego Boga miłości przedstawiała nowym dzieciom w jej domu. Pragnieniem jej serca było, aby odrzuceni i porzuceni mogli poznać Pana Boga i byli pewni, że On kocha tak, jak żaden człowiek na ziemi. Okazując miłość dzieciom, autorka narracji głosiła im Ewangelię, by wzbudzić w nich wiarę. Równocześnie podziwiała żywą dziecięcą wiarę w Boga budowaną w czasie studiowania Bożego Słowa zapisanego w Piśmie Świętym.

Przemienione życie człowieka stanowi uwiarygodnienie głoszonych treści Ewangelii:

[DZ.20.L.KWCH]: *No widzę, jak dzieci czy młodzież zmieniają się podczas tych weekendów. Jak postrzegają Jezusa. Podczas tego widzą też w nas jak Jezus działa poprzez nasze życie.*

*I jest to taki dobry czas, żeby im świadczyć i, i **mówić o Ewangelii**, żeby też poznały tą prawdę. [...] Myślę, że jest to duża odpowiedzialność bo, bo trzeba jednak sobą pokazać. **Ja chcę sobą pokazać, nie tylko mówić, ale też swoim zachowaniem pokazać tej młodzieży, tym młodym ludziom że, że Jezus naprawdę zmienił moje życie, i nie chodzi tylko o to, żeby im wyklądać i tak dalej, ale poprzez zabawę, poprzez czas z nimi. I żeby one widziały że, że nie jestem ze świata, tylko że jestem dzieckiem Jezusa.***

Przekazywanie Ewangelii młodym ludziom, zdaniem rozmówczyni, związane było z ogromną odpowiedzialnością. Narratorka zwróciła uwagę na to, iż głoszenie Ewangelii to nie tylko wykład Bożego Słowa, ale przede wszystkim przykład własnego życia. Uczennica starała się poprzez swoje zachowanie pokazać młodszym, że sposób jej postępowania i bycia został przemieniony przez Jezusa Chrystusa. Tożsamość dziecka Jezusa implikowała przede wszystkim wewnętrzną potrzebę dawania świadectwa życia zgodnego z Ewangelią.

Rozgłaszanie Dobrej Nowiny zadaniem dla osób wierzących w Pana Boga:

[DZ.13.S.PR]: *Myślę, że przede wszystkim zadaniem każdego człowieka jest..., przede wszystkim... **chodzenie zgodnie z wolą Bożą** po ziemi, **odkrycie tego planu**, który każdy ma na swoje życie, a też co za tym idzie, **głoszenie i rozprzestrzenianie Ewangelii** tak, bo tak też jest zapisane w Ewangeliach właśnie aby, **aby chodzić po świecie i rozgłaszać Dobrą Nowinę** i być, być tak jakby narzędziem, które Bóg i Duch Święty może używać do swoich celów, tak. Nikt nie jest..., nikt nie jest bez..., nie jest bez przyczyny na tej ziemi, tak, każdy ma swoje zadanie. I właśnie chodzi o to aby, aby jak najszybciej właśnie **odkryć swoje przeznaczenie i cel jaki Bóg dla nas przygotował**, który jest zawsze pełny i idealny dla naszego życia.*

Głoszenie i rozprzestrzenianie Ewangelii, jak podkreśliła rozmówczyni, poprzedza poznanie Bożej woli i okazanie względem niej posłuszeństwa w życiu człowieka wierzącego. Każdy chrześcijanin powinien przede wszystkim odkryć plan, jaki Pan Bóg ma dla jego życia. Właśnie w Ewangeliach zapisane zostały słowa Pana Jezusa, zawierające nakaz misyjny dla każdego wierzącego. Świadomość powołania przez samego Boga obliguje do wykonywania Bożej woli i rozgłaszania Dobrej Nowiny o zbawieniu w Jezusie Chrystusie. Człowiek wierzący, zdaniem narratorki, staje się narzędziem, które Bóg, Duch Święty może używać do swoich celów. Jednak każdy indywidualnie musi odkryć swoje powołanie i cel, jaki Bóg przygotował wierzącym w Niego.

Przemiana wewnętrzna i głoszenie Ewangelii stało się celem w życiu narratora:

[CH.21.K.KZ]: *A właśnie pamiętam, jak był ten rozkwit w Duchu Świętym, potem już tak osiemnaście, [...] to... te tematy, jakby nawiązywanie tego tematu już **stało się łatwiejsze** i też **mogłem powiedzieć już paru osobom o Bogu**, właśnie. Wiem, że przez to, że, że mam Ducha*

Świętego, że On mi daje tą odwagę. Bo, no tak jak kiedyś tego w ogóle nie umiałem, totalnie no bym uciekł, zamknął się w sobie. [...] I, że to Duch Święty daje nam właśnie tą odwagę chociażby, i potem właśnie to przyniosło owoc, że mogłem powiedzieć innym o Jezusie. [...] Też pamiętam, były takie kwestie poruszane odnośnie tego, **by być świadectwem, i że..., żeby być takim narzędziem tutaj na ziemi, by móc ewangelizować innych**.

Autor narracji poruszony był nauczaniem mówiącym o tym, aby w swoim życiu dawać świadectwo osobistej wiary. Reprezentowanie postaw chrześcijańskich stało się dla ucznia warunkiem owocnego przekazywania Ewangelii innym ludziom. Zatem zmiana zachowań miała na celu stanie się wiarygodnym orędownikiem treści Biblii. Głoszenie Ewangelii, nawiązywanie do Osoby Boga w rozmowach z rówieśnikami zintensyfikowane zostało, gdy rozmówca doświadczył rozwoju w relacji z Duchem Świętym. Osobiste przeżywanie obecności Osoby Ducha Świętego nappełniło ucznia odwagą, której wcześniej nie posiadał, by opowiedzieć innym Ewangelię o Panu Jezusie.

Przekazywanie Ewangelii wymaga posiadania dobrych fundamentów:

[DZ.2.E.LUT]: *Na pewno naszym **celem** jest, żeby po prostu **głosić Ewangelię**, ale też żeby właśnie mieć te dobre fundamenty. [...] Bo mam takie pragnienie w sercu. [...] To pragnienie? Na pewno z góry. Bo jesteście wierzącymi osobami.*

Głoszenie Ewangelii, zdaniem rozmówczyni, nie stanowiło celu samego w sobie, ale motywowane było wewnętrznym pragnieniem wyzwalanym przez Pana Boga. Uczennica zaznaczyła, że to właśnie z faktu bycia osobą wierzącą wnika wola dzielenia się Ewangelią.

Ewangelię, jak wskazał poniższy fragment, można przekazywać w różny sposób:

[DZ.20.L.KWCH]: *Jako lider też prowadzimy te uwielbienie. Ja gram na skrzypcach, bo było jeszcze dwóch chłopaków, jeden gra na gitarze, a drugi na pianinie i mamy taki swój mały zespół, z którym też właśnie czy na Replay, a, czy teraz jedziemy na obóz do Kopanicy, też będziemy tam właśnie służyć uwielbieniem, też będę tam miała swoją grupkę. [...] Bardzo już się cieszę i nie mogę się doczekać. Dlatego bardzo lubię obozy, a też przez tą pandemię w zeszłym roku nie było obozu, więc podwójne wyczekiwanie. [...] Dlatego myślę, że to jest bardzo cenne, żeby wszystko tam było dobrze dopracowane, ale też wiem, że robię to na chwałę dla Boga, żeby inni też mogli Go poznać, żeby to było właśnie taką iskierką w ich życiu, która po prostu coś zasieje, rozpali i będą, będzie to w przyszłości owocować. I mam, mam właśnie taką nadzieję, że te obozy, to właśnie będzie jakiś **początek drogi z Bogiem**.*

Autorka narracji wskazała w swojej wypowiedzi, iż celem zaangażowania się w służbę głoszenia Ewangelii było wewnętrzne pragnienie, aby uczestnicy spotkań Replay oraz biorący udział w obozach młodzieńcy poznali Pana Boga. Zarówno praca z grupą młodszej

młodzieży, jak i muzyczna aktywność rozmówcy podczas prowadzenia uwielbienia nakierowane były na zwiastowanie Ewangelii o Bogu. Służbie niezmiennie towarzyszyło pragnienie oddawania chwały Panu Bogu poprzez wszystko, co uczennica przedsięwzięła jako liderka.

Wskazywać na Pana Boga można również poprzez muzykę:

[CH.3.P.LUT]: *No mamy **cel** wychodzić po prostu do osób niewierzących. Nie, nie mamy jakby celu grać w kościele, to nie jest jakby naszą wizją, ale naszą wizją jest właśnie takie wychodzenie do osób niewierzących przede wszystkim. [...] Możemy po prostu, no tak jak jest powiedziane, że **mamy tutaj na ziemi szerzyć Królestwo Boże**. [...] No na ten moment pierwszy żeśmy grali niedawno temu, i graliśmy w XXX. No to było właśnie, to akurat było takie nasze pierwsze granie. [...] **głównie w kościele i głównie w, no w zespole co gramy z chłopakami**. Nas łączy na pewno pasja. Wszyscy chcemy grać i chcemy to robić, no z powodu tego, że właśnie tak jak mówiłem, nie, **chcemy poszerzyć to Królestwo Boże**. I, ja nie wiem jak chłopacy, bo nie pytałem ich o to, ale **ja kiedyś bardzo mocno szukałem takiego czegoś, jak ja mogę właśnie mówić o Panu Bogu**. [...] No i właśnie ja tak myślę, że po prostu też przez **to granie, to jest sposób, w jaki ja mówię o Panu Bogu**. Bo jakby, nie każdy ma dar prorokowania, i nie każdy... czy tam dzielenie się Słowem. Każdy ma jakiś swój własny dar, który ma od Pana Boga. No i myślę, że to jest właśnie mój dar, którym ja się mam dzielić.*

Narrator będący członkiem zespołu muzycznego, wraz z kolegami z grupy obrał sobie za cel szerzenie Bożego Królestwa. Chociaż zespół głównie grał w kościele, młodzi muzycy chcieli kierować przesłanie Ewangelii do osób niewierzących w Pana Boga. Przekazywanie Ewangelii było ważne dla każdego muzyka, choć o poszukiwaniach własnej drogi opowiedział jedynie mój rozmówca. Muzyka stała się formą przekazu, sposobem mówienia o Bogu zgodnie z obdarowaniem, jakie każdy z młodych posiadał. Wewnętrzny cel dzielenia się Ewangelią pobudzał instrumentalistów do koncertowania.

Przekazywanie wiedzy o Panu Bogu może pobudzić wiarę u innych osób:

[DZ.4.J.LUT]: *Chciałabym dodać właśnie, że ja się będę, może takie moje postanowienie, bo może jak powiem, to tym bardziej mi się je spełni. Więc, że ja **chciałabym na pewno zachęcać ludzi do dowiadywania się o wierze, bo nie zmuszać ich do tego, żeby wierzyli, ale tyle ile ja wiem, im przekazywać informacje oraz zachęcać do tego, żeby dowiedzieli się sami więcej**, bo myślę, że jeśli ktoś będzie tym zainteresowany, to z czasem dowie się że, że **Bóg istnieje, że jest ta wiara**, że ona niesie po prostu za sobą same pozytywy, że ja będę pomagać innym ludziom, jak tylko będę wiedziała, że potrzebują, oczywiście jeśli już zwrócą się o pomoc, to*

w ogóle nie ma o czym mówić, bo czasem po prostu nie widzimy takich osób, które nie proszą tylko potrzebują tak naprawę.

Zdaniem rozmówczynie przekazywanie wiedzy i informacji o Panu Bogu przyczynia się do wzbudzania i budowania wiary słuchających. Choć do tej pory jeszcze nie podjęła się tego zadania, uznała je za bardzo ważne i chciałaby w przyszłości zachęcać innych ludzi, aby dowiadywali się o wierze w Boga. Uczennicy towarzyszyło przekonanie, że jeśli ktoś będzie tym zainteresowany, przekona się, że istnieje Bóg, w którego można wierzyć.

Konkluzje

Ekspresja podmiotu często ujawnia się poprzez zaangażowanie twórcze w wybranej przez jednostkę dziedzinie. W akcie twórczym zaangażowana podmiotowość dąży do pełnego wyrażenia siebie, swojej indywidualności, swoich cech, potrzeb i pragnień. Aktywności sprawczej towarzyszy autokreacja podmiotu oraz eksponowanie tożsamości. Człowiek jako podmiotowość obdarzony jest głębią i cechuje go dążenie do pełni. Zaspokojenie tego dążenia ma miejsce, gdy w życiu jednostki pojawia się jakiś sens, wzór wyższego działania. Działaniu podmiotu zaś towarzyszy wewnętrzny cel – indywidualna entelechia wytyczająca drogę do samospelnienia. Podmiot może i chce wyrażać siebie poprzez którąś z intelektualnych i/lub artystycznych form, może dawać czemuś wyraz w kształcie swojego życia, życia dla Boga.

W przeprowadzonych wywiadach młodzież opowiedziała o swoim zaangażowaniu, które przede wszystkim skupiało się wokół aktywności w grupach młodzieżowych oraz innych formach działalności Kościoła, takich jak: grupy uwielbienia, zespoły muzyczno-wokalne czy aktywności w edukacji niedzielnej, weekendowej i wakacyjnej wśród dzieci i młodzieży. Szczególnie wielu młodych ludzi pomnażało swoje talenty grając podczas spotkań młodzieży, jak i w trakcie nabożeństw, na różnych instrumentach, takich jak: fortepian, flety, klarnet, skrzypce, gitara i perkusja. Rozmówczynie i rozmówcy wyrażali swoją tożsamość poprzez śpiew/uwielbienie, jak również tworząc utwory muzyczne i własną aranżację muzyki. Muzyka stała się również formą przekazu, sposobem mówienia o Bogu zgodnie z obdarowaniem, jakie każdy z młodych posiadał. Gra na instrumencie nie pozostała tylko sztuką dla sztuki, ale towarzyszył jej wewnętrzny cel i sens, aby grać i śpiewać Bogu na Jego chwałę. Autorzy narracji wyrażali swoją tożsamość i wiarę w Boga, grając dla Niego na instrumentach. Tworzyli również słowa piosenek, które wyrażały chrześcijańską tożsamość narratorów oraz innych członków zespołu, były hymnem na cześć Pana Boga i zachęcały do miłości względem drugiego człowieka. Młodzi twórcy mieli zatem na celu przekazanie

ważkich treści, aby wzbudzić wiarę w odbiorcach. Rozwojowi talentów muzycznych towarzyszył rozwój wewnętrzny, duchowy, gdyż śpiew, uwielbianie były równocześnie osobistym czasem spędzonym na rozmowie i w społeczności z Bogiem. Inną formą wyrazu, o której powiedziała jedna z moich rozmówczyń, było regularne pisanie modlitw do Boga.

Aktywność narratorek i narratorów niejednokrotnie była wielostronna. Obejmowała zarówno zaangażowanie muzyczne, jak i edukacyjno-opiekuńcze, plastyczne i organizacyjne. Młodzi, rozmówcy i rozmówczynie, współtworzyli nabożeństwa dla dzieci oraz Dni Dobrej Nowiny podczas wakacji letnich oraz ferii zimowych, jak i inne obozy i zjazdy dla młodzieży, na których przedstawiali tematy biblijne, uczyli wersetów z Pisma Świętego. Systematyczna praca w tym zakresie przyczyniała się do rozwoju wiedzy i kompetencji młodych nauczycieli. Prowadzenie zajęć i nauczania kreowało również postawy edukatorów, bowiem związane było z poczuciem odpowiedzialności za wykonywane zadania.

Reprezentowanie postaw chrześcijańskich, zdaniem wielu rozmówczyń i rozmówców, było warunkiem owocnego przekazywania Ewangelii innym ludziom, ponieważ to właśnie przemienione życie człowieka stanowiło o wiarygodności głoszonych treści Ewangelii. Zatem przekazywanie Ewangelii związane było również z ogromną odpowiedzialnością, gdyż jak podkreślili narratorzy, głoszenie Ewangelii to nie tylko wykład Bożego Słowa, ale przede wszystkim przykład własnego życia. Autorzy narracji przyjmując prawdę zawartą w Piśmie Świętym, mówiącą o powołaniu chrześcijan przez Boga do zwiastowania Ewangelii, właśnie ze względu na słowa i wolę Pana Jezusa Chrystusa podjęli się tej ważnej służby. Wyeksponowała się tutaj dojrzałość duchowa rozmówczyń i rozmówców, którzy byli świadomi powołania i skoncentrowani na centralnym celu rozprzestrzeniania Ewangelii. Głoszenie Bożego Słowa zapisanego w Piśmie Świętym związane było z wolą podążania za Panem Bogiem oraz znalezieniem miejsca, które otwierałoby przestrzeń do osobowego, duchowego rozwoju oraz doświadczania całkowitego spełnienia podmiotów.

Młodzi rozmówcy zaangażowali się również w służbę telewizyjną w swoim Kościele. Zajmowali się realizacją dźwięku, streamu, byli kamerzystami, monterami filmowymi, tworzyli grafiki, miniatury czy banery, a zaangażowanie to miało dla nich ogromne znaczenie. Narratorzy zaznaczyli, iż największą radość i satysfakcję sprawiało im to, że mogą w ten sposób realizować swój głęboki wewnętrzny cel służenia Bogu, a równocześnie pomagać innym ludziom usłyszeć o Nim, aby również słuchacze mogli zbliżyć się do Pana Boga i Jemu oddać swoje życie. Służba w mediach, aktywność na YouTube, na Facebook' u rozwijała potencjał uczniów, a równocześnie zyskała w ich życiu zupełnie inny cel, który nadawał ich zaangażowaniu poczucie głębokiego sensu.

Inną formą aktywności młodych był udział w wolontariacie podczas Tygodni Ewangelizacyjnych oraz w akcjach charytatywnych organizowanych przez dany Kościół. Rozmówczynie podkreśliły, że czuły się potrzebne i miały poczucie, iż angażują się w coś, w czym jest obecność Pana Boga. Okazywanie pomocy przynosiło również dobro drugiemu człowiekowi oraz budziło przekonanie, że coś można zrobić dla Kościoła.

Szczególną moją uwagę zwróciła wypowiedź uczennicy, która zauważyła, że z perspektywy osoby wierzącej w Pana Boga samorozwój człowieka nie jest w rzeczywistości samodzielny rozwojem jednostki. Uczennica oceniając rozwój osobowy istoty ludzkiej, podkreśliła rolę Ducha Świętego w kształtowaniu osobowości człowieka. Zaznaczyła także, że w tej duchowej przestrzeni człowiek nie podlega ograniczeniom i może sukcesywnie się rozwijać i zmieniać. To właśnie rozwój noetyczny w życiu narratorki stał się podstawą dla dalszej podmiotowej autokreacji i zaangażowania się w życie młodzieży w Kościele.

Człowiek jako podmiot charakteryzuje się wewnętrznym dążeniem do pełni swojego człowieczeństwa. Zaspokojenie tego dążenia ma miejsce, gdy w życiu podmiotu pojawia się jakiś wzór wyższego działania, posiadający dla jednostki istotny sens. Aktywności sprawczej człowieka towarzyszy zatem określony wewnętrzny cel, wyznaczający kierunek jego działania. Ekspresja podmiotu uwarunkowana jest zatem indywidualną entelechią. Zaangażowany podmiot kreuje siebie poprzez aktywność w którejś z artystycznych czy intelektualnych dziedzin. Dokonując jednak silnego wartościowania, podmiot o tożsamości chrześcijańskiej dąży w swoim działaniu do dobra najwyższego – do Boga. Ekspresja stanowi zatem również wyraz indywidualnej tożsamości i objawia się w sposobie życia danej osoby oraz w dążeniu do celów wyższych.

Zakończenie

Niniejsza rozprawa doktorska została poświęcona zagadnieniu upodmiotowienia ucznia w kontekście protestanckiej edukacji religijnej na Śląsku Cieszyńskim. Tak więc dążąc do lepszego zrozumienia przedmiotu moich badań, a więc charakteru procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej oraz poczucia podmiotowości ucznia kształtującego się w toku tejże edukacji, w swojej pracy badawczej podążałam przede wszystkim za celem ogólnym, którym było określenie czynników kształtujących podmiotowość ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej. Dlatego też teoretyczne cele szczegółowe skupiły się na zgłębieniu wiedzy dotyczącej istoty fenomenu podmiotu i podmiotowości jednostki ludzkiej, zaś cele poznawcze dotyczyły działań promujących rozwój podmiotu i podmiotowości we współczesnej pedagogice i pedagogii religijnej. Weryfikacji obecnego modelu pedagogii religijnej służyły cele praktyczne prowadzonych badań.

Podejmując się zatem badań nad charakterem procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej oraz poczucia podmiotowości ucznia kształtującego się w toku tejże edukacji kierowałam się ogólnym pytaniem badawczym:

Jakie doświadczenia/przeżycia uczennic/uczniów są związane z ich edukacją religijną/biblijną oraz jakie jest (bądź nie) jej znaczenie w postrzeganiu siebie jako podmiotu?

Zgodnie z przyjętym paradygmatem interpretatywnym problematyka badawcza wyłaniała się stopniowo w trakcie prowadzenia badań jakościowych w oparciu o wywiad swobodny pogłębiony. Rozmówczynie i rozmówcy często strukturyzowali swoje wypowiedzi odnosząc się do poszczególnych etapów swojego życia i edukacji religijnej. Na podstawie tych kategorii, obejmujących okres przedszkolny, szkolny, gimnazjalny i okres szkoły średniej powstał obraz edukacji religijnej/biblijnej w placówkach oświatowych, ale także w domu rodzinnym i w Kościele. Perspektywę tę opisałam w rozdziale V. pracy, przedstawiając analizę i interpretację percepcji działań edukacyjnych na tych trzech płaszczyznach.

Na poszczególnych etapach i poziomach edukacji wyłaniały się również obszary problemowe, które posiadają wspólny horyzont aksjologiczny, wzajemnie się przenikają, a ich pojawienie wiązało się z indywidualną językową analizą refleksyjną moich rozmówczyń/rozmówców. Wartościom reprezentowanym przez młodzież oraz kształtowaniu się tożsamości podmiotów w przyjętym horyzoncie aksjologicznym poświęciłam rozdział VI.

W korelacji z silnym wartościowaniem wynikającym z kreowanej tożsamości w następstwie edukacji biblijnej w rodzinie i społeczności wierzących wyłoniło się zaangażowanie podmiotów, które omówiłam w rozdziale VII. niniejszej dysertacji.

Jakościowy wywiad badawczy poszukuje subiektywistycznej wiedzy wyrażanej przez narratorów w ich codziennym języku. Zmierza jednak do uzyskania jak najobszerniejszych opisów tematów, które w świecie życia badanych są istotne. Rozmówczynie i rozmówcy, z którymi przeprowadziłam wywiady swobodne pogłębione, odpowiadając na pytania inicjujące i pogłębiające, przedstawili swoje doświadczenia związane z edukacją religijną/biblijną oraz obszernie wypowiedzieli się na temat znaczenia (lub jego braku) omawianej edukacji w postrzeganiu siebie jako podmiotu.

W wyniku analizy treści narracji badanych młodych rozmówców wyraźnie zauważyć można, iż na wszystkich etapach edukacji religijnej w placówkach oświatowych ogromne znaczenie dla pobudzania aktywności podmiotowej uczniów ma osoba nauczycielki/nauczyciela. W trakcie edukacji przedszkolnej oraz edukacji szkolnej inspiracją dla uczennic i uczniów do rozwoju ich podmiotowości były te formy i metody prowadzenia zajęć z nauki religii, które pozwalały dzieciom i młodzieży wziąć aktywny udział w lekcji. Dla dzieci w wieku przedszkolnym był to wspólny śpiew, pobudzające wyobraźnię opowiadanie i aktywizujące pytania katechetki/katechety oraz cechy osobowe prowadzących zajęcia. Na drugim etapie edukacji, w szkole podstawowej, najbardziej angażującym był wspólny śpiew i udział dzieci w szkolnych jasełkach. Z upływem lat religia nabrała bardziej pejoratywnych walorów, ze względu na utarte schematy prowadzenia lekcji, monotonną pracę z książką, dużą ilość kartkówek i sprawdzianów. Podobnie stosowane przez niektórych nauczycieli rygorystyczne ocenianie wyuczonych na pamięć modlitw czy piosenek nie służyło upodmiotowieniu procesu dydaktycznego, a zatem i podmiotowości ucznia. Krytyczne stanowisko dotyczyło również przekazywania przez nauczycieli podczas zajęć z edukacji religijnej, zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej, teorii *ex cathedra*, gdyż dla kształtującej się podmiotowości ucznia niezwykle istotne było samodzielne dochodzenie do znaczeń, sensów i wartości oraz wypracowanie własnego poglądu na podstawie indywidualnego studium tekstu Pisma Świętego czy innych źródeł.

Okres edukacji w gimnazjum oraz w szkole ponadpodstawowej został oceniony przez respondentów częściowo jako pasywny, częściowo jako aktywny w zależności od postawy nauczycielki/nauczyciela. Otwartość katechetki/katechety na poznawanie kwestii nurtujących młodzież, ustalanie z uczniami tematyki zajęć oraz gotowość do udzielania odpowiedzi na spontaniczne pytania uczniów motywowała do podmiotowej aktywności i nadawała lekcji

taki charakter. W ocenie młodzieży bardzo przydatne okazały się te lekcje, które prowadzone były przez samych uczniów w oparciu o samodzielnie przygotowywane prezentacje lub inne dodatkowe materiały, ponieważ wymagały zarówno dokonywania wyborów dotyczących adekwatności i istotności treści, jak i przejęcia odpowiedzialności za ich rzetelność. Szczególnie wysoko ceniona była dyskusja prowadzona w grupach, jak i z nauczycielką/nauczycielem, gdyż stanowiła kanwę do swobodnego wypowiedzania swoich punktów widzenia.

Edukacja religijna/biblijna w narracjach młodzieży to nie tylko lekcje religii w szkole, to przede wszystkim nauczanie prowadzone i organizowane w różnych formach przez dany Kościół, ale także dla wielu jest to dom rodzinny i rodzina. O znaczeniu domowej edukacji biblijnej opowiedziała jedna trzecia moich rozmówców. W relacji rozmówców edukację tę cechuje nastawienie na jej sens, bowiem rodzice/dziadkowie wskazują (słowami i przykładem swojego życia) dzieciom i młodzieży na ważność poznawania Boga i podążania za Nim oraz na istotność poznania i posiadania chrześcijańskich priorytetów. Charakteryzuje ją również szczególna atmosfera zaufania i intymności, otwierająca przestrzeń do zadawania pytań i prowadzenia dialogu. Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży jest wynikiem rodzicielskiej i rodzinnej miłości, ponieważ opiekunom szczególnie zależy na duchowym rozwoju ich podopiecznych. Edukacja domowa poparta wiarygodnym i godnym naśladowania autorytetem starszych podkreśla autentyczność reprezentowanych i przekazywanych wartości.

Edukacja religijna/biblijna w Kościele, jak wskazały wypowiedzi rozmówczyń i rozmówców, wnosi w życie dzieci i młodzieży wiele wartości oraz chrześcijański fundament wiary, a także tworzy podstawę do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i czynów przez młodych ludzi, kształci zatem ich podmiotowość. Potwierdzeniem efektywności edukacji prowadzonej w Kościele jest czynny udział młodych w spotkaniach, obozach – przygotowywanie programów, prezentacji, opieka nad młodszą młodzieżą – jak również w prowadzeniu nabożeństw czy w ich części, w uwielbieniu. Kościół tworzy zatem przestrzeń dla rozwoju duchowego, intelektualnego, do podejmowania odpowiedzialnych zadań, przejmowania odpowiedzialności za nie, ale także rozwoju indywidualnych potencjalności przywódczych, misyjnych czy wokalnno-muzycznych. Podmiotowość rozwijającej się osobowości młodego człowieka wspierana jest w Kościele, gdyż udział w edukacji jest dobrowolny oraz towarzyszy jej atmosfera wzajemnego zaufania.

Badania jakościowe, czyli przeprowadzone przeze mnie wywiady swobodne pogłębione, umożliwiły młodzieży za pośrednictwem języka narracji dokonać poszukiwania, dookreślenia i artykulacji kształtującej się oraz dojrzałej tożsamości. W pozyskiwaniu

tożsamości najistotniejszym odniesieniem była dla młodych świadomość nawrócenia, która przyniosła młodym ludziom poczucie przynależności do Pana Boga i implikowała zarazem utożsamianie się z Nim. Tożsamość chrześcijańska została przez nich wyrażona w pojęciach: nowe stworzenie, dziecko Boga/Boże, syn Boga, córka Boga, córka Króla Najwyższego i dziedziczka Jego Królestwa, Oblubienica, chrześcijanka/chrześcijanin, człowiek stworzony przez Boga czy też bardzo wierząca osoba. Narracje pokazały, że edukacja oparta o lekturę i autorytet Pisma Świętego, wiara w Boga (lub jej brak) odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu tożsamości osoby, jak również w tworzeniu horyzontu aksjologicznego podmiotu. W wielu wypowiedziach narratorzy wyrażali swoją tożsamość poprzez utożsamianie się z Bogiem oraz podkreślali zaufanie do Niego, jak również wolę życia zgodnie z wartościami chrześcijańskimi takimi, jak miłość do bliźnich i nieprzyjaciół, wrażliwość na cierpienie i krzywdę drugiego człowieka oraz na jego problemy, dobroć i pomoc potrzebującym, cierpliwość, wyrozumiałość, przyjaźń, szczerłość. Młodzież wymieniła także: szacunek, akceptację i tolerancję względem rówieśników oraz osób, w których otoczeniu znajdowali się młodzi ludzie.

W procesie identyfikacji bardzo istotne dla kształtującego się podmiotu są więzi i relacje. Pierwszym konstytutywnym miejscem kształtowania się tożsamości jest rodzina⁷⁸⁵. Fenomen rodziny, będącej przestrzenią wypełnioną wzajemnym zaufaniem, odgrywa fundamentalną rolę w nabywaniu tożsamości dziecka i młodego człowieka. Zdaniem kilku rozmówczyń i rozmówców to właśnie rodzice i rodzina stanowili i nadal stanowią pierwszą komórkę i kanwę pozyskiwania tożsamości i kształtowania się podmiotowości.

Drugim miejscem tworzenia identyfikacji jest Kościół, w którym dzieci i młodzież nawiązują kontakt z Bogiem. Moje rozmówczynie i rozmówcy utożsamiali się ze środowiskiem chrześcijańskim, przede wszystkim z grupą młodzieży w Kościele, ze względu na wyznawane wartości – wiarę w Boga – jak i towarzyszące im wspólne cele, zainteresowania, wzajemne zrozumienie, zaufanie, życzliwość, pomoc oraz partnerstwo.

Rola nauczyciela w kształtowaniu tożsamości/tożsamości chrześcijańskiej w ocenie rozmawiającej ze mną młodzieży była bardzo zróżnicowana. W znacznej części wywiadów nauczyciele przedstawieni zostali jako osoby towarzyszące rozwojowi podmiotowości oraz tożsamości uczniów. Zachowywali bowiem otwartą postawę na potrzeby intelektualne i duchowe, jak również na pytania uczniów. W kilku rozmowach nie podkreślono jednak znaczenia nauczyciela w kształtowaniu człowieka jako podmiotu, zaznaczono, że nauczyciel

⁷⁸⁵ J. Mariański: *Godność ludzka i wychowanie...*, cyt. wyd., s. 169.

nie pełnił takiej roli, ponieważ skupiony był na realizowaniu programu nauczania oraz rygorystycznie oceniał wyuczone na pamięć treści. Zdaniem narratorów nauczyciele zapoznając uczniów z treściami Pisma Świętego i ucząc o Bogu, po części zapoczątkowali budowanie samoświadomości dziecka, jako chrześcijanina. Pojawił się również głos szanujący autorytet nauczyciela, a równocześnie podkreślający prawo człowieka do samodzielnego wypracowania osobistego punktu widzenia i określenia swojej tożsamości.

Wyrażenie siebie, swojej tożsamości, jak i indywidualności, swoich cech, potrzeb i pragnień dokonuje się w akcie twórczym zaangażowanej podmiotowości. Młodzież, w przeprowadzonych przeze mnie wywiadach, opowiedziała o swoim zaangażowaniu, które przede wszystkim skupiało się na aktywności w grupach młodzieżowych oraz innych formach działalności młodych w Kościele, takich jak: grupy uwielbienia, zespoły muzyczno-wokalne czy aktywności w edukacji niedzielnej, weekendowej i wakacyjnej wśród dzieci i młodzieży. Chociaż aktywność narratorek i narratorów niejednokrotnie była wielostronna, ekspresji sprawczej podmiotów towarzyszył nadrzędny wewnętrzny cel: uwielbianie Boga oraz przekazywanie Ewangelii. Przekazywanie Ewangelii związane było również z podmiotową dojrzałością oraz ogromną odpowiedzialnością młodych, gdyż łączyło się z transparentą reprezentowanych postaw. Dla ukształtowanych już jednostek było wyrazem wewnętrznej entelechii, a zarazem dążeniem do pełni i artykulacją swojej tożsamości.

Upodmiotowienie ucznia w kontekście protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej stanie się zatem możliwe, gdy edukacja w placówkach oświatowych będzie przede wszystkim edukacją o charakterze otwartym. Rozumiem pod tym pojęciem po pierwsze dobrowolność w uczestniczeniu w zajęciach, a zatem udział uczniów w lekcjach oparty o ich wolną wolę, chęć i zainteresowanie.

Po drugie lekcje powinny przebiegać w klimacie sprzyjającym kształtowaniu się umiejętności refleksyjnych uczennic i uczniów, a nie w oparciu o utarte schematy lekcji blokujące rozwój podmiotowego rozwoju ucznia.

Po trzecie wiedza nie powinna być weryfikowana na podstawie pamięciowego opanowywania części materiału, lecz w szkołach podstawowych w oparciu o swobodne, spontaniczne wypowiedzi uczniów, a w szkołach ponadpodstawowych poprzez udział w dyskusji, przygotowywania indywidualnych bądź grupowych projektów, prezentacji wymagających samodzielnego poszukiwania i doboru adekwatnych treści oraz zaprezentowania ich na forum klasy.

Wnioski, które wyłoniły się po przeprowadzeniu analizy treści wywiadów, wskazują na potrzebę umożliwienia uczniom planowania tematyki, treści i przebiegu spotkań-lekcji.

Lekcje religii powinny stanowić dla dzieci i młodzieży przestrzeń dla rozwoju ich inicjatywy poznawczej, twórczej i sprawczej. Znacząca jest tutaj rola podmiotowej, afirmującej i otwartej postawy nauczyciela/nauczycielki przedmiotu względem dzieci i młodzieży oraz transparentność nauczyciela, jako świadomego swojej wiary i tożsamości. Podmiotowa sytuacja edukacyjna wymaga również zmiany roli nauczyciela religii z przewodnika na współtowarzysza na drodze poszukiwania wartości i sensów. Porozumienie bowiem ma miejsce w dwupodmiotowym dialogicznym układzie nauczyciel – uczeń⁷⁸⁶. Spotkanie dwóch podmiotów w edukacji, nauczyciela i ucznia, jak podkreśla G. Godawa, związane jest z zagadnieniem podmiotowości, „która w perspektywie pedagogicznej oznacza nadrzędny cel i warunek rozwoju osobowości”⁷⁸⁷.

Pedagogika religii ma za zadanie wspieranie kształcenia i nabywania umiejętności refleksyjnego i krytycznego myślenia, lecz nie koncentruje się w głównej mierze na nabywaniu tych kompetencji. B. Milerski podkreśla, iż „byt ludzki jest czymś więcej aniżeli zestawem sprawności. Istotą kształcenia jako odnowy życia jest wspieranie u wychowanka zdolności rozumienia egzystencji, otaczającego świata i własnej drogi życiowej. [...] Z tej perspektywy sztuka rozumienia staje się podstawą kształcenia”⁷⁸⁸. Rozwijanie – poprzez edukację – zdolności rozumienia siebie, swojej egzystencji i otaczającego świata, winno prowadzić dzieci i młodzież do świadomego wyboru wartości biblijnych⁷⁸⁹, nabywania umiejętności silnego wartościowania⁷⁹⁰, odnajdywania i artykułowania swojej tożsamości. Uczennice i uczniowie na każdym etapie swojej edukacji religijnej/biblijnej w toku upodmiotowionego procesu dydaktyczno-wychowawczego powinni dojrzewać do podmiotowej aktywności sprawczej, przejmowania odpowiedzialności za swoje decyzje i postępowanie. Zrozumienie celu życia skutkować będzie podmiotowym dążeniem do pełni, nastawionym na sens ludzkiego bytu⁷⁹¹.

Dokonując podsumowania wyników przeprowadzonych badań, chciałabym skierować słowa zachęty do zaangażowanych w edukację religijną/biblijną nauczycielek/nauczycieli,

⁷⁸⁶ A. Różańska: *(Nie)dialogiczne relacje interpersonalne katecheta – uczeń*. W: M. Szczepka-Pustkowska, S. Zielka (red.): *Religijność i duchowość z perspektywy pedagogicznej – od idei do empirii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2022, s. 280.

⁷⁸⁷ G. Godawa: *Szkola skoncentrowana na uczeniu...*, cyt. wyd., s. 52.

⁷⁸⁸ B. Milerski: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 294.

⁷⁸⁹ A. Różańska: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburgskiego Wyznania na Zaolziu...*, cyt. wyd., s. 119.

⁷⁹⁰ Ch. Taylor: *What is Human Agency?* W: Ch. Taylor: *Human Agency and Language. Philosophical paper 1*. Cambridge University Press, Cambridge 1985, s. 15-44.

⁷⁹¹ B. Milerski, M. Karwowski: *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. Tom 2. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 109-110.

aby wsłuchali się w głos dzieci i młodzieży, również w wypowiedzi przedstawione w dysertacji, i próbowali wprowadzić propozycje respondentów do praktyki protestanckiej edukacji religijnej/biblijnej. Pamiętając o tym, że podmiotem można stać się jedynie pośród innych podmiotów, otworzmy dzieciom i młodzieży przestrzeń do zadawania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, zachęcajmy ich do refleksyjności⁷⁹² i refleksywności – zastanawiania się nad sobą oraz przyglądania się zachodzącym w postawach zmianom. Uczennice i uczniowie przejawiają wolę samodzielnego dochodzenia do znaczeń, sensów i wartości, odkrywając je, nabywają tę wiedzę, a nauczyciel staje się osobą towarzyszącą – pedagogiem – w rozwoju podmiotowości, tożsamości, świata wartości małego i młodego człowieka. Za D. Wajsprych pragnę podkreślić, że pedagog w procesie wychowania winien zwrócić uwagę na aksjologiczną perspektywę fenomenu ludzkiego życia⁷⁹³.

⁷⁹² I. Alechnowicz-Skrzypek: *Twórcza subiektywność*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2019, s. 49; M. Filipiak: *Tożsamość narracyjna...*, cyt. wyd., s. 80.

⁷⁹³ D. Wajsprych: *O teorii „myśli słabej” w pedagogice humanistycznej*. „Artykuły i rozprawy SPI” 2014, nr 17, s. 116.

**Upodmiotowienie ucznia
w kontekście protestanckiej edukacji religijnej
na Śląsku Cieszyńskim**

Streszczenie

Tematyka mojej dysertacji skupiła się na zagadnieniu upodmiotowienia ucznia w kontekście protestanckiej edukacji religijnej na Śląsku Cieszyńskim. Prowadzenie badań miało na celu zgłębienie wiedzy dotyczącej fenomenu podmiotu i podmiotowości jednostki ludzkiej oraz poszukiwanie działań promujących rozwój podmiotu i podmiotowości w toku tej edukacji. Przedmiotem badań było kształtowanie się poczucia podmiotowości ucznia w toku protestanckiej edukacji religijnej. Stawiam pytanie, czy współczesna pedagogia religijna stwarza jednostce warunki do rozwoju jej podmiotowości? Do świata badanych dotarłam, prowadząc jakościowy swobodny wywiad pogłębiony.

W rozprawie doktorskiej ukazuję rzeczywistość edukacyjną przedmiotu z perspektywy narratorów. Prezentuję także nadawane edukacji religijnej sensory i znaczenia, uwzględniając różnorodność poglądów i doświadczeń badanych, które wpisują się w narracyjną koncepcję tożsamości Charlesa Taylora. Znacząca w upodmiotowieniu ucznia jest podmiotowa, afirmująca i otwarta postawa nauczyciela/nauczycielki przedmiotu względem uczniów oraz transparentność nauczyciela, jako świadomego swojej wiary i tożsamości. Podmiotowa sytuacja edukacyjna wymaga również zmiany roli nauczyciela religii z przewodnika na współtowarzysza na drodze poszukiwania wartości i sensów. Porozumienie w pedagogii religii ma bowiem miejsce w dwupodmiotowym dialogicznym układzie nauczyciel – uczeń.

Słowa kluczowe: podmiot, podmiotowość, protestancka edukacja religijna, upodmiotowienie ucznia w kontekście edukacji religijnej, pedagogia religii

**Student empowerment
in the context of Protestant religious education
in Cieszyn Silesia**

Summary

My dissertation focuses on the issue of student empowerment in the context of Protestant religious education in Cieszyn Silesia. The aim of the research was to deepen knowledge regarding the subject and the subjectivity of a man and to search for activities promoting the development of the subject and subjectivity in the course of education. The subject of the research was the student's sense of subjectivity shaped through Protestant religious education. The question I was trying to answer was whether contemporary religious pedagogy creates conditions for the individual student to develop his or her subjectivity? I reached the world of the respondents by qualitative, informal and in-depth interview.

In my doctoral dissertation I present the educational reality from the perspective of narrators. I also present the meaning assigned to religious education, considering the diversity of views and experiences of the respondents, which fit into Charles Taylor's narrative concept of identity. Very significant in the student's empowerment is the subjective, affirming and open attitude of the teacher towards the students and the teacher's transparency as being aware of his faith and identity. In the process of searching for values and meanings the subjective educational situation also requires an exchange of the religion teacher's role from a guide to a companion. Mutual agreement in the pedagogy of religion takes place in a two-subject dialogical relationship between teacher and student.

Keywords: subject, subjectivity, Protestant religious education, student empowerment in the context of religious education, religious pedagogy

Translated by Jerzy Marcol

Bibliografia

Druki zwarte:

- Adamski F.: *Personalizm i pedagogika personalistyczna*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Alechnowicz-Skrzypek I.: *Twórcza subiektywność*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2019.
- Babbie E.: *Podstawy badań społecznych*. Tłum. M. Mozga-Górecka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Babbitt I.: *Literature and the American College. Essays in Defense of the Humanities*. Tłum. J. Krycki. Houghton Mifflin Company, Boston and New York 1908, s. 5-12, W: B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Barczyk P.P.: *O podmiotowości. Historyczna zmienność refleksji i praktyki edukacyjnej*. Wydawnictwo Kolegium Nauczycielskiego, Bytom 2001.
- Barnat D.: *Między wiarą a niewiarą. Charles Taylor o kulturze świeckiej świata zachodniego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019.
- Barth K.: *Der Römerbrief. (1922)*. Theologischer Verlag Ag, Zürich 1989.
- Bartnik Cz.S.: *Personalizm*. Oficyna Wydawnicza Czas, Lublin 1995.
- Bednarz E.: *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*. Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa 2013.
- Bielik-Robson A.: *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2000.
- Bielik-Robson A.: *My, romantycy – źródła romantycznego modernizmu Charlesa Taylora*. W: Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Tłum. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer. Biblioteka Współczesnych Filozofów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Borkowska-Nowak M.: *Dialektyka tożsamości i różnicy w ujęciu Charlesa Taylora*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2012.
- Brich A., Malim T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

- Brühlmeier A.: *Edukacja humanistyczna. Idee – metody – inspiracje*. Tłum. I. Pańczakiewicz. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Brühlmeier A.: *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Buber M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Wydawnictwo PAX, Warszawa 1992.
- Buber M.: *O Ja i Ty*. Tłum. B. Baran. W: B. Baran (red.): *Filozofia dialogu*. Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1991.
- Buber M.: *Problem człowieka*. Tłum. J. Doktor. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Bulira W.: *Konstruktywizm społeczny Charlesa Taylora*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2012.
- Burckhardt J.: *Kultura Odrodzenia we Włoszech*. Tłum. M. Kreczowska. Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda, Kraków 2024.
- Chlewiński Z., Zaleski Z.: *Godność*. W: J. Herbut (red.): *Leksykon filozofii klasycznej*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997.
- Chmielewski A.: *Cząstki w przestrzeni: Charles Taylor i estetyka polityczna*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2012.
- Ciechowska M., Szymańska M.: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Ciuk S., Latusek-Jurczak D.: *Etyka w badaniach jakościowych*. W: D. Jemielniak (red.): *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Tom 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Comenius J.A.: *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*. Herausgegeben von D. Tschizewskij, Quelle & Meyer, Heidelberg 1960.
- Creswell J.W.: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

- Czerepaniak-Walczak M.: *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: Kubiak-Szyborska E. (red.): *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Wydawnictwo „WERS”, Bydgoszcz 1999.
- Dąbrowa E., Jaronowska S.: *Pestalozzi Johann Heinrich*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.): *Metody badań jakościowych*. Tom 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Dilthey W.: *O istocie filozofii*. Tłum. E. Paczkowska-Łagowska. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Drwięga M.: *Spór o podmiot w filozofii*. W: A. Warmbier (red.): *Spór o podmiotowość – perspektywa interdyscyplinarna*. Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2016.
- Dubisz S. (red.): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Tom I. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Erikson E.H.: *Dopełniony cykl życia*. Tłum. A. Gomola. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002.
- Erikson E.H.: *Tożsamość a cykl życia*. Tłum. M. Żywiecki. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Ewangelia św. Marka 16, 15*. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975.
- Filipiak M.: *Tożsamość narracyjna w dobie postprawdy. Pytanie o aktualność myśli Charlesa Taylora*. Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2021.
- Filutowska K.: *Tożsamość narracyjna jako empiryczna podmiotowość – MacIntyre, Taylor, Ricoeur*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.
- Flick U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Folkierska A.: *Pytanie o podmiot. Między Heideggerem i Hessenem*. „Forum Oświatowe”, Wydanie specjalne, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.
- Fontana A., Frey J.H.: *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. Tom 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Frankl V.E.: *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*. Tłum. A. Wolnicka. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2018.
- Fromm E.: *Mieć czy być?* Tłum. J. Karłowski. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007.

- Fromm E.: *O byciu człowiekiem*. Tłum. M. Barski, Ł. Kozak. Wydawnictwo Vis-à-Vis Etiuda, Kraków 2013.
- Fromm E.: *O sztuce miłości*. Tłum. A. Bogdański. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2001.
- Garin E.: *Filozofia odrodzenia we Włoszech*. Tłum. K. Żaboklicki. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1969.
- Gibbs G.: *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Giddens A.: *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2005.
- Gilson E.: *Heloiza i Abelard. Średniowieczne początki humanizmu*. Tłum. A. Podsiad. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000.
- Gilson E.: *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*. Tłum. S. Zalewski. Wydawnictwo PAX, Warszawa 1987.
- Gnitecki J.: *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Gnitecki J.: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1993.
- Godawa G.: *Pedagogia bliskości międzyludzkiej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2023.
- Godawa G.: *Szkoła skoncentrowana na uczniu a afirmacja pajdokracji*. W: J. Siewiora (red.): *Szkoła i jej etyczne wyzwania*. Wydawnictwo BIBLOS, Tarnów 2015.
- Gołąb A.: *Wprowadzenie*. W: A. Gołąb (red.): *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989.
- Gorgon Th.: *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. Tłum. A. Makowska, E. Sujak. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000.
- Górniewicz J.: *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność – podmiotowość – samorealizacja – tolerancja – twórczość – wyobraźnia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Grabowska T.: *Uczeń w drodze do doświadczenia podmiotowości. Konteksty – Oblicza – Rzeczywistość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.
- Grabowski Ch.: *Etyka cnót, Charles Taylor i sztuka masowa*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłos (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2012.

- Gudkova S.: *Wywiad w badaniach jakościowych*. W: D. Jemielniak (red.): *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Tom 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Guriewicz A.J.: *Kupiec*. W: J. Le Goff (red.): *Człowiek średniowiecza*. Tłum. M. Radożycka-Paoletti. Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Wydawnictwo MARABUT, Warszawa-Gdańsk 1996.
- Gurycka A.: *Podmiotowość – postulat dla wychowania*. W: A. Gurycka (red.): *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989.
- Herbut J.: *Podmiot*. W: J. Herbut (red.): *Leksykon filozofii klasycznej*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.
- Hudzik J.P.: *Poetyka opowiadania o nowoczesności*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłos (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2012.
- Husserl E.: *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. Herausgegeben und eingeleitet von W. Biemel, Martinus Nijhoff, Haag 1973.
- Jaeger W.: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Tłum. M. Plezia, H. Bednarek. Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Jemielniak D.: *Czym są badania jakościowe?* W: D. Jemielniak (red.): *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Tom 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Jung C.G.: *O rozwoju osobowości*. Tłum. R. Reszke. Wydawnictwo KR, Warszawa 2009.
- Kaczmarek A.: *Nowoczesna autentyczność. Charles Taylor wobec dylematów współczesności*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2011.
- Kant I., Goldberg H. (red.): *Krytyka praktycznego rozumu*. Tłum. B. Bornstein. Druk Rubieszewskiego i Wrotnowskiego w Warszawie, Warszawa 1911.
- Kant I.: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Tłum. M. Wartenberg. Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2001.
- Kasperski E.: *Metody i metodologia (metodologia ogólna, nauki humanistyczne, wiedza o literaturze)*. *Podręcznik akademicki*. Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017.
- Klim-Klimaszewska A.: *Podmiotowość*. W: S. Jedynek, J. Kojkoł (red.): *Encyklopedia filozofii wychowania*. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009.
- Kofta M.: *Wprowadzenie*. W: M. Kofta (red.): *Wychowanek jako podmiot działań*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989.

- Kokiel A.: *W poszukiwaniu humanistycznych treści wychowania*. W: T. Strawa (red.): *Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych*. „Pedagogium”, Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2003.
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Korzeniowski K.: *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: K. Korzeniowski R., Zieliński W. Daniecki: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1983.
- Kot S.: *Historia wychowania*. Tom I. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- Kotarbiński T.M.: *Co to jest szczęście?* W: T.M. Kotarbiński: *Studia z zakresu filozofii*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- Kozielecki J.: *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Księga Rodzaju 1, 26-27*. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975.
- Kubiak-Szyborska E.: *O realny wymiar wychowania podmiotowego*. W: E. Kubiak-Szyborska (red.): *Podmiotowość w wychowaniu – między ideą a realnością*. Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1999.
- Kunowski S.: *Humanizm*. W: S. Jedynak, J. Kojkoł (red.): *Encyklopedia Filozofii Wychowania*. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M.: *Paideia*. W: Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz (red.): *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kvale S.: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Tłum. S. Zabielski. Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA, Białystok 2004.
- Kvale S.: *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Lacey A.: *Humanizm*. W: T. Honderich (red.): *Encyklopedia filozofii*. Tom I. Tłum. J. Łoziński. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Le Goff J. (red.): *Człowiek średniowiecza*. Tłum. M. Radożycka-Paoletti. Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Wydawnictwo MARABUT, Warszawa-Gdańsk 1996.
- Lewowicki T.: *Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – konteksty rodzime (polskie), europejskie i globalne*. W: T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa

- (red.): *Wielokulturowość i edukacja*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, Warszawa – Cieszyn – Kijów 2014.
- Lewowicki T.: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Warszawa-Radom 2007.
- Lewowicki T.: *Podmiotowość w edukacji*. W: W. Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Lewowicki T.: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.
- Lewowicki T.: *Wartości – sfera duchowości – edukacja (słowo wstępne)*. W: T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans (red.): *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- List św. Pawła do Efezjan 4, 15-16*. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975.
- List św. Pawła do Rzymian 12, 2*. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975.
- Łagodzki W., Pyszczek G. (red.): *Filozofia. Leksykon PWN*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Łopatkowa M.: *Pedagogika serca*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Książka i Wiedza, Warszawa 1984.
- Majczyna M.: *Podmiotowość a tożsamość*. W: A. Gałdowa (red.): *Tożsamość człowieka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Mariański J.: *Globalizacja i religia*. W: T Nawrocki, W. Świątkiewicz (red.): *Ład społeczny i jego przedstawienia. Księga jubileuszowa Profesora Jacka Wodza. Część I*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.
- Mariański J.: *Godność ludzka i wychowanie progodnościowe. Refleksje socjologa*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.
- Mariański J.: *Kontrowersje wokół relacji religii i moralności. Tożsamość czy rozbieżność? Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Mariański J.: *Moralność w kontekście społecznym*. Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2014.

- Mariański J.: *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Mariański J.: *Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii. Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.
- Mariański J.: *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Maritain J.: *Humanizm integralny*. Wydawnictwo Krąg, Warszawa 1981.
- Marrou H.I.: *Historia wychowania w starożytności*. Tłum. S. Łoś. Wydawnictwo PIW, Warszawa 1969.
- Maszke A.W.: *Metodologiczne podstawy badań empirycznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Męczkowska A.: *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Męczkowska A.: *Podmiot*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Michalski J.T.: *Sens życia i pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
- Michejda K.: *Dzieje Kościoła ewangelickiego w Księstwie Cieszyńskim*. W: T.J. Zieliński (red.): *Z historii Kościoła Ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Dom Wydawniczy i Księgarski „Didache”, Katowice 1992.
- Milerski B., M. Karwowski: *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. Tom 2. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Milerski B.: *Edukacja a religia. Rys historyczny*. W: B. Milerski (red.): *Elementy pedagogiki religijnej*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „ADAM”, Warszawa 1998.
- Milerski B.: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Milerski B.: *Metodologia pedagogiki religii*. W: Z. Marek, A. Walulik (red.): *Pedagogika religii. Słowniki Społeczne*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020.
- Milerski B.: *Paradygmat humanistyczny w pedagogice*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Wydawnictwo Verba, Lublin 2007.

- Milerski B.: *Pedagogika protestancka*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Milerski B.: *Pedagogika religii*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Milerski B.: *Podstawa programowa nauczania religii ewangelickiej w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2008.
- Milerski B.: *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998.
- Milerski B.: *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej*. W: B. Milerski (red.): *Elementy pedagogiki religijnej*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998.
- Molesztak A.: *Antyredukcyjny ujęcie człowieka w podmiotowości*. W: E. Kubiak-Szymborska (red.): *Podmiotowość w wychowaniu – między ideą a realnością*. Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1999.
- Morszczyński W.: *Metafizyczne a kulturowe wyznaczniki tożsamości człowieka*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Niemiec J.: *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych*. W: J. Niemiec, A. Popławska (red.): *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*. Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku Prymat Mariusz Śliwowski, Białystok 2009.
- Nikitorowicz J.: *Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym*, W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Nowak M.: *Personalistyczne wychowanie*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.
- Nowak W.M.: *Spór o nowoczesność w poglądach Charlesa Taylora i Alasdaira MacIntyre’a. Analiza krytyczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

- Nowicka-Kozioł M. (red.): *Wybrane aspekty podmiotowości w wychowaniu*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1999.
- Nowicka-Kozioł M.: *Wprowadzenie*. W: M. Nowicka-Kozioł (red.): *Wybrane aspekty podmiotowości w wychowaniu*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1999.
- Obuchowski K.: *Od przedmiotu do podmiotu*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Tożsamość kulturowa dzieci, rodziców i nauczycieli – między etnicznością a integracją*, W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Klajmon-Lech, A. Różańska: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Okoń W.: *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Ostrowska U.: *Humanizm*. W: J.M. Śnieciński (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom II. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Ostrowska U.: *Idea podmiotu i podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*. W: J. Niemiec, A. Popławska (red.): *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*. Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, PRYMAT, Białystok 2009.
- Paczkowska-Łagowska E.: *Logos życia. Filozofia hermeneutyczna w kręgu Wilhelma Diltheya*. Gdańsk 2000.
- Picht G.: *Odwaga utopii. Wielkie zagadnienia z przyszłości*. W: G. Picht: *Odwaga utopii*. Tłum. K. Maurin, K. Michalski, K. Wolicki. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Pilch T. (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Popławska A. (red.): *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Wydawnictwo PRYMAT, Białystok 2009.

- Poprzeczko J.: *Podmiotowość człowieka i społeczeństwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
- Przybylska E., Wajsprych D.: *Uczenie się i rodzina. Perspektywa andragogiczna*. Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2018.
- Rakusa-Suszczewski M.: *Podmiotowość wobec kwestii wolności w ujęciu Isaiaha Berlina i Charlesa Taylora*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2012.
- Ricoeur P.: *O sobie samym jako innym*. Tłum. B. Chełstowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Rogers C.R.: *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*. Tłum. M. Karpiński. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2018.
- Rosner K.: *Narracja, tożsamość i czas*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2003.
- Róžańska A., Piechaczek-Ogierman G., Klajmon-Lech U.: *Poczucie tożsamości religijnej jako element dobrostanu jednostki w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo*. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, A. Szafrńska (red.): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.
- Róžańska A.: *(Nie)dialogiczne relacje interpersonalne katecheta – uczeń*. W: M. Szczepka-Pustkowska, S. Zielka (red.): *Religijność i duchowość z perspektywy pedagogicznej – od idei do empirii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2022.
- Róžańska A.: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Wydawca Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania, Czeski Cieszyn 2002.
- Róžańska A.: *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Róžańska A.: *Kształtowanie się tożsamości religijnej młodzieży w sytuacji pluralizmu kulturowego i religijnego*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Róžańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

- Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją. Pedagogika wobec współczesności*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Silverman D.: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Skarga B.: *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.
- Smith N.H.: *Charles Taylor: Meaning, Morals and Modernity*, Polity Press, Cambridge 2002.
- Sowa J.: *Podmiotowość w wychowaniu*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Stefański R.: *Człowiek – Społeczeństwo – Świat: podmiotowość. Wprowadzenie do problem*. W: R. Stefański (red.): *Człowiek – Społeczeństwo – Świat: podmiotowość*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń-Kielce 2020.
- Stemplewska-Żakowicz K.: *Metoda wywiadu w psychologii*. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.): *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Tom I. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.
- Suchodolski B., Wojnar I.: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Suchodolski B.: *Kim jest człowiek?* Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1985.
- Suchodolski B.: *Pedagogika*. W: W. Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Szahaj A.: *Charles Taylor o wolności*. W: Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłós (red.): *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa 2012.
- Szczepański J.: *Wizje naszego życia*. Wydawnictwo Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, Warszawa 1995.
- Szczurek-Boruta A., Grabowska B.: *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Szczurek-Boruta A.: *Identyfikacja i kształtowanie się tożsamości młodzieży – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*. W: E. Syrek (red.) *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society: księga jubileuszowa dedykowana*

- profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Sztompka P.: *Socjologiczna teoria podmiotowości*. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.): *Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność*. Wydawnictwo „NAKOM”, Poznań 1989.
- Śleziński K.: *Aretologiczne podstawy pedagogiki*. Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków-Cieszyn 2016.
- Śleziński K.: *Filozoficzne reminiscencje*. Część I. Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków-Cieszyn 2016.
- Śliwerski B.: *Pedagogika*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1988.
- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Św. Augustyn: *Dialogi filozoficzne*. Tłum. A. Świderkówna. Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.
- Św. Augustyn: *Soliloquia. O nieśmiertelności duszy. O wielkości duszy*. Tłum. A. Świderkówna, L. Kuc, D. Turkowska. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2010.
- Taylor Ch.: *A Secular Age*. Harvard University Press, Cambridge 2007.
- Taylor Ch.: *Atomism*. W: Ch. Taylor: *Philosophical Papers*. Tom I. Human Agency and Language, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- Taylor Ch.: *Etyka autentyczności*. Tłum. A. Pawelec. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Taylor Ch.: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom I. Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010.
- Taylor Ch.: *Humanizm i nowoczesna tożsamość*. Tłum. D. Lachowska, S. Nawrotny. W: K. Michalski (red.): *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Taylor Ch.: *Immanentne kontroświecenie*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II. Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010.
- Taylor Ch.: *Kiedy mówimy: społeczeństwo obywatelskie*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom I. Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010.

- Taylor Ch.: *Moralna topografia jaźni*. W: P. Śpiewak (red.): *Komunitarianie. Wybór tekstów*. Tłum. P. Rymarczyk, T. Szubka. Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 2004.
- Taylor Ch.: *Nieporozumienia wokół debaty liberalno-komunitariańskiej*. W: P. Śpiewak (red.): *Komunitarianie. Wybór tekstów*. Tłum. P. Rymarczyk, T. Szubka. Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 2004.
- Taylor Ch.: *Nowoczesne imaginaria społeczne*. Tłum. A. Puczejda, K. Szymaniak. Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.
- Taylor Ch.: *Oblicza religii dzisiaj*. Tłum. A. Lipszyc. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Taylor Ch.: *Overcoming Epistemology*. W: Ch. Taylor: *Philosophical Arguments*, Harvard University Press, Cambridge 1995.
- Taylor Ch.: *Philosophical Papers*. Tom I. Human Agency and Language, Cambridge University, Cambridge 1985.
- Taylor Ch.: *Pojęcie osoby*. Tłum. R. Wieczorek. W: J. Górnicka-Kalinowska (red.): *Filozofia podmiotu*. Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Taylor Ch.: *Polityka liberalna a strefa publiczna*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Spółczesność liberalna. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.
- Taylor Ch.: *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge 1989.
- Taylor Ch.: *The Politics of Recognition*. W: A. Gutman (red.): *Multiculturalism. Examining the politics of Recognition*. Princeton University Press, Princeton 1994.
- Taylor Ch.: *What is Human Agency?* W: Ch. Taylor: *Human Agency and Language. Philosophical paper 1*. Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- Taylor Ch.: *What's Wrong with Negative Liberty?* W: Ch. Taylor: *Philosophical Papers*. Tom 2. *Philosophy and the Human Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- Taylor Ch.: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Tłum. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer. Biblioteka Współczesnych Filozofów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Taylor Ch.: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Taylor Ch.: *Źródła współczesnej tożsamości*. Tłum. A. Pawelec. W: K. Michalski (red.): *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom II. Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010.
- Uglorz M.: *Marcin Luter. Ojciec Reformacji*. Wydawnictwo Augustana, Bielsko-Biała 1995.

- Ullman W.: *Średniowieczne korzenie renesansowego humanizmu*. Tłum. J. Mach. Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1985.
- Urban O.: *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych*. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2008.
- Urban O.: *Podmiotowość jednostki ludzkiej w świetle teorii strukturacji Anthony' ego Giddensa*. W: K. Zamiara (red.): *Kultura. Komunikacja. Podmiotowość. Szkice epistemologiczno-kulturoznawcze*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Seria Kulturoznawstwo Nr 3, Poznań 2005.
- Urbaniak-Zajac D.: *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*. W: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos: *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Urbaniak-Zajac D.: *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Urlińska M.M., Wajsprych D.: *Rola uczonego w całościowym oglądzie świata i człowieka. Inspiracje Profesor Krystyny Duraj-Nowakowej dla systemowego rozumienia współczesnych problemów edukacyjnych*. W: M.M. Urlińska, D. Wajsprych (red.): *Dyskursy wyzerowane w przestrzeni społecznej, egzystencjalnej i pedagogicznej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017.
- Urlińska M.M.: *Szkola polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej w Rydze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007.
- Waligóra M.: *Wstęp do fenomenologii*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków, 2013.
- Warmbier A. (red.): *Spór o podmiotowość – perspektywa interdyscyplinarna*. Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2016.
- Witkowski L.: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Tom II. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń 2000.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1998.
- Wojnar I.: *Humanistyczne intencje edukacji*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

Wojtyła K., Styczeń T. (red.): *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Drukarnia „Tekst”, Lublin 2000.

Wołoszyn S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Wydawnictwo „Strzelec”, Kielce 1998.

Zaczyński W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Zalewska-Bujak M.: *Edukacja w duchu podmiotowości – niektóre obszary deficytów*. W: D. Kocurek (red.): *Historia i współczesność procesu edukacyjno-wychowawczego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.

Druki ciągłe:

Brożek A., Jadacki J.: *Minimalizm etyczny Tadeusza Kotarbińskiego*. „Etyka” 2006, nr 39, s. 48-71.

Ciążela H.: *Antycypacja idei »rozwoju trwałego i zrównoważonego« w koncepcji »nowego humanizmu« Aurelio Peccei*. „Problemy Ekorozwoju” 2007, nr 2(1), s. 59-67.

Ciążela H.: *Etyka wobec rozwoju cywilizacji współczesnej i generowanych przez nią zagrożeń globalnych*. „Przegląd Filologiczny – Nowa Seria” 2012, nr 3(83), s. 249-259.

Dembiński M.: *Pedagogika religii – konceptualizacja teorii kształtującej uczniowską tożsamość*. „Wychowanie w Rodzinie” 2020, nr 22(1), s. 60-64.

Furmanek W.: *Koncepcje człowieka filozoficzną podstawą pedagogiki*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” nr 36(1), s. 17-26.

Godawa G.: *Aksjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli szkoły skoncentrowanej na uczniach*. <https://www.researchgate.net/publication/318504155> (11.05.2024).

Godawa G.: *Wartości w rodzinie zaczerpnięte od dzieci*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 39(2), s. 63-72.

Kwieciński Z.: *Kariologia pedagogiczna Bogdana Suchodolskiego*. „Nauka” 2023, nr 2, s. 125-150.

Leško V.: *Heidegger, »Bycie i czas« a problem dziejów filozofii (albo) Heidegger a problem dziejów filozofii*. Tłum D. Bęben. „IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” 2010, nr 22, s. 63-74.

Mariański J.: *Pedagogika religii w kontekście społecznym*. „Edukacja Międzykulturowa” 2020, nr 2(13), s. 21-49.

- Mąkosa P.: *Optimising Religious Education in Poland in the Age of Secularisation*. „Verbum Vitae” 2024, nr 42(1), s. 271-283.
- Milerski B.: *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*. „Paedagogia Christiana” 2008, nr 1(21), s. 29-42.
- Obrycka M., Dąbrowski S.: *Pedagogika religii jako subdyscyplina nauk o edukacji – między inkluzją a ekskluzją w badaniach edukacyjnych*. „Karto-Teka Gdańska” 2018, nr 1(2), s. 2-17.
- Perz T.: *Świat wartości w ujęciu Maxa Schellera – konsekwencje pedagogiczne*. „Edukacja Humanistyczna” 2020, nr 1(42), s. 77-88.
- Ratajczak J.: *Dzielenie się wiedzą w pedagogice humanistycznej*. *Humanistyczne forum*. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne „Perspektiva” 2009, nr 2(15), s. 129-141.
- Rembierz M.: *Edukacja międzykulturowa jako odkrywanie i afirmowanie człowieczeństwa. U źródeł antropologiczno-aksjologicznych intuicji i zasad pedagogiki międzykulturowej*. „Zeszyty Naukowe WSNS w Lublinie” 2023, nr 1(12), s. 49-68.
- Rembierz M.: *Pedagogiczna pasja jako filozofia życia*. „Studia z Teorii Wychowania” 2016, nr 1(14), s. 11-49.
- Sartre J.P.: *Samoświadomość i samopoznanie*. Tłum. M. Chojnacka, „Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej AVANT” 2019, nr 3(10), s. 1-25.
- Skoczylas Ł.: *Upamiętnienia Floriana Znanickiego w przestrzeni publicznej*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2021, nr 83(4), s. 239-255.
- Stachurski M.: *Wokół antropologii i etyki Janusza Korczaka. Szkic zagadnienia i pytania otwarte*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2022, nr 2(15), s. 332-341.
- Szkaradnik K.: *Socjolog „kreślący znaki wieczne”. Jana Szczepańskiego autoportret rozproszony*. „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2015, nr 58(1), s. 41-55.
- Wajsprych D.: *Jednostka wobec sumienia. Między rygoryzmem a relatywizmem refleksji pedagogicznej*. „Forum Oświatowe” 2010, nr 2(43), s. 111-121.
- Wajsprych D.: *O teorii „myśli słabej” w pedagogice humanistycznej*. „Artykuły i rozprawy SPI” 2014, nr 17, s. 105-121.
- Wojtyła K.: *Osoba i czyn: refleksywne funkcjonowanie świadomości i jej emocjonalizacja*. „Studia Theologica Varsaviensia” 1968, nr 6(1), s. 101-119.
- Żebrok P.: *Religijność mieszkańców Śląska Cieszyńskiego w ujęciu statystycznym*. „Człowiek i Społeczeństwo” 2021, nr 52, s. 211-227.

Netografia:

Bednarz E.: *Współczesne koncepcje pedagogiki protestanckiej*.

<https://katechetyka.pl/misie/koncepcje-nauczania/> (04.03.2023).

Descartes R.: *Rozprawa o metodzie dobrego powodowania swoim rozumem i szukania prawdy w naukach*. Tłum. T. Boy-Żeleński, <https://wolnelektury.pl> (08.04.2024).

Dybińska E.: *Teoria humanistyczna Carla Rogersa*. <http://dybinska.pl/rogers-carl.html> (04.05.2024).

Dziedzic A.: *Edward Abramowski*. <https://culture.pl/pl/artist/edward-abramowski> (04.05.2024).

<http://daycamp.jastrzebie.luteranie.pl/>, <http://www.5m.com.pl/daycamp/> (25.03.2023).

<http://palowicekwch.pl/american-english-camp/> (25.03.2023).

<https://betel.tv/> (04.03.2023).

<https://cieszyn.luteranie.pl/2021/06/tydzien-dobrej-nowiny-w-cieszynie/> (04.03.2023).

<https://cieszynska.luteranie.pl/> (04.03.2023).

<https://cme.org.pl/> (25.03.2023).

<https://cme.org.pl/> (25.03.2023).

<https://cme.org.pl/wez-udzial/akcje-ewangelizacyjne/bezsenna-noc/> (25.03.2023).

<https://cme.org.pl/wez-udzial/akcje-ewangelizacyjne/noc-z-lutrem/> (25.03.2023).

<https://culture.pl/pl/artist/edward-abramowski> (04.05.2024).

<https://diecezja.bielsko.pl/dla-katechety/miedzynarodowy-ekumeniczny-konkurs-biblijny-jonasz/> (11.03.2023).

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Bergson-Henri;3876301.html> (04.05.2024).

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Mounier-Emmanuel;3943902.html> (04.05.2024).

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Russell-Bertrand-Arthur-William;3970131.html> (04.05.2024).

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Sartre-Jean-Paul;3972496.html> (04.05.2024).

<https://goleszow.luteranie.pl/category/tydzien-dobrej-nowiny/> (25.03.2023).

<https://iderepublica.pl/znani-nieznani/indeks/florian-znaniiecki/> (04.05.2024).

<https://jhpestlozzi.org/> (04.05.2024).

<https://katechetyka.pl/jezyki/obozy-i-kolonie/> (25.03.2023).

<https://kingskidspl.com/> (25.03.2023).

<https://kzdoبرانowina.pl/> (04.03.2023).

https://mfiles.pl/pl/index.php/John_Stuart_Mill (04.05.2024).

<https://misja.org.pl/> (04.03.2023).

https://nowestandardy.pl/nauka/info/abraham_harold_maslow.php (04.05.2024).

https://old2020.luteranie.pl/o_kosciele/kierownicze_gremia_kosciola/biskup_prof_andrzej_w_antula.html (04.03.2023).

<https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/10893> (04.05.2024).

<https://skoczow.kwch.org/> (04.03.2023).

<https://skoczow.luteranie.pl/2019/07/15/tydzien-dobrej-nowiny-w-skoczowie/> (25.03.2023).

<https://skupksiazek.pl/blog/john-stuart-mill-utylicyzm-w-rozumieniu-filozofa-poglady-biografia/> (04.05.2024).

<https://vissalutis.pl/blog/carl-rogers-ikona-psychoterapii/>(04.05.2024).

<https://wsp.edu.pl/pedagogika-bogdana-suchodolskiego-proba-charakterystyki-glownych-os-problemowych-i-kierunkow-poszukiwan/> (04.05.2024).

<https://www.bazacentrum.pl/> (25.03.2023).

<https://www.britannica.com/biography/Bertrand-Russell> (04.05.2024).

<https://www.britannica.com/biography/Charles-Bernard-Renouvier> (04.05.2024).

<https://www.britannica.com/biography/Ernest-Renan> (04.05.2024).

<https://www.britannica.com/biography/Ferdinand-Canning-Scott-Schiller> (04.05.2024).

<https://www.britannica.com/biography/John-Dewey> (04.05.2024).

<https://www.britannica.com/biography/John-Stuart-Mill> (04.05.2024).

<https://www.edukator.pl/resources/page/max-scheler/3553> (04.05.2024).

<https://www.edukator.pl/resources/page/soren-kirkegaard/3566> (04.05.2024).

https://www.jamichon.nl/jam_writings/2008_guyau_life.pdf (04.05.2024).

<https://www.jawornik.eu/index.php/ogoszzenia/841-jec2022> (25.03.2023).

<https://www.luteranie.pl/> (25.03.2023).

<https://www.luteranie.pl/bezsenna-noc/> (25.03.2023).

<https://www.luteranie.pl/ogolnopolski-zjazd-mlodziezy-ewangelickiej/> (25.03.2023).

<https://www.reformacja-pomorze.pl/2020/04/07/albert-schweitzer1875-1965/> (04.05.2024).

<https://www.theartstory.org/artist/denis-maurice/> (04.05.2024).

<https://www.wrelacji.pl/psychotherapia-strefa-wiedzy/psychotherapia-humanistyczna-carl-rogers/27/1/2017> (04.05.2024).

https://www.youtube.com/watch?v=_MIXkGAlJkc (25.11.2023).

<https://www-britannica-com.translate.goog/biography/Ferdinand-Canning-Scott-Schiller> (04.05.2024).

<https://zwiastun.pl/ogolnopolski-konkurs-biblijny/> (11.03.2023).

Kasperowicz R.: *Ruskin i prawda natury*. <https://www.autoportret.pl/artykuly/ruskin-i-prawda-natury/> (04.05.2024).

Luter M.: *O wolności chrześcijańskiej*.

<http://old.luteranie.pl/www/biblioteka/dpisma/luter3.htm> (04.03.2023).

Rymkiewicz W.: *Martin Heidegger*. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/heidegger-martin;3910659.html> (04.05.2024).

Sulma B.: *Jan Henryk Pestalozzi – jego życie, działalność wychowawcza i poglądy pedagogiczne*. https://profesor.pl/mat/pd7/pd7_b_sulma_20070525_1.pdf (16.04.2023).

Szwarc A.: *Uczeń i treści kształcenia w myśli humanistycznej Bogdana Suchodolskiego*. <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/10893> (04.05.2024).

Witkowski J.: *Paulo Freire i jego podejście do edukacji*.

<https://globalna.ceo.org.pl/materialy/paulo-freire-i-jego-podejscie-do-edukacji/> (04.05.2024).

Spis schematów i tabel

Spis schematów

Schemat 1. Edukacja religijna w perspektywie badanej młodzieży – hierarchia kodów analitycznych.....	113
Schemat 2. Edukacja biblijna w perspektywie badanej młodzieży – hierarchia kodów analitycznych.....	113
Schemat 3. Mapa pojęciowa horyzontu aksjologicznego z zastosowaniem teorii Charlesa Taylora.....	114
Schemat 4. Obszary edukacji religijnej w narracjach młodzieży: Kościół, szkolne lekcje religii i dom rodzinny.....	123
Schemat 5. Edukacja religijna i lekcje religii w tekstach rozmówców.....	125
Schemat 6. Płaszczyzny kształtowania tożsamości podmiotu w edukacji religijnej/biblijnej na podstawie uznawanych wartości, w społeczności wierzących i w rodzinie.....	215
Schemat 7. Teksty poszczególnych narratorów mówiące o ich tożsamości.....	218
Schemat 8. Teksty mówiące o postrzeganiu siebie w procesie edukacji biblijnej.....	219
Schemat 9. Teksty mówiące o postrzeganiu siebie w procesie edukacji religijnej.....	219
Schemat 10. Zaangażowanie podmiotów w korelacji z silnym wartościowaniem wynikającym z przyjętej tożsamości w następstwie edukacji biblijnej w rodzinie i społeczności wierzących.....	298
Schemat 11. Autokreacja, twórczość i głoszenie Ewangelii wyrazem silnego wartościowania w zaangażowaniu się podmiotów.....	299
Schemat 12. Zaangażowanie podmiotów w zestawieniu z edukacją religijną.....	299
Schemat 13. Zaangażowanie podmiotów w zestawieniu z edukacją biblijną.....	300

Spis tabel

Tabela 1. Symbole kodowania wywiadów.....	360
Tabela 2. Wykaz zastosowanych znaków transkrypcyjnych.....	362

Aneks

Tabela 1. Symbole kodowania wywiadów

Lp.	Symbol	Płeć	Numer wywiadu	Pseudonim	Przynależność do wspólnoty wyznaniowej
1.	[DZ.1.M.LUT]	dziewczyna	1.	Martyna	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
2.	[DZ.2.E.LUT]	dziewczyna	2.	Emilia	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
3.	[CH.3.P.LUT]	chłopak	3.	Piotr	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
4.	[DZ.4.J.LUT]	dziewczyna	4.	Jola	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
5.	[DZ.5.D.LUT]	dziewczyna	5.	Daria	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
6.	[CH.6.M.LUT]	chłopak	6.	Marek	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
7.	[DZ.7.K.LUT]	dziewczyna	7.	Kinga	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
8.	[DZ.8.E.LUT]	dziewczyna	8.	Emma	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
9.	[DZ.9.S.LUT]	dziewczyna	9.	Sara	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
10.	[DZ.10.J.LUT]	dziewczyna	10.	Judyta	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
11.	[DZ.11.B.LUT]	dziewczyna	11.	Blanka	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
12.	[DZ.12.A.LUT]	dziewczyna	12.	Anna	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
13.	[DZ.13.S.PR]	dziewczyna	13.	Sofia	Chrześcijańska Fundacja Życie i Misja
14.	[DZ.14.H.LUT]	dziewczyna	14.	Hanna	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
15.	[CH.15.L.LUT]	chłopak	15.	Leon	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
16.	[DZ.16.Z.LUT]	dziewczyna	16.	Zuzanna	Kościół Ewangelicko – Augsburgski/Luterański
17.	[CH.17.A.KWCH]	chłopak	17.	Aleksander	Kościół Wolnych Chrześcijan

18.	[DZ.18.L.KZ]	dziewczyna	18.	Lena	Kościół Zielonoświątkowy
19.	[DZ.19.A.KZ]	dziewczyna	19.	Aurora	Kościół Zielonoświątkowy
20.	[DZ.20.L.KWCH]	dziewczyna	20.	Lidia	Kościół Wolnych Chrześcijan
21.	[CH.21.K.KZ]	chłopak	21.	Kamil	Kościół Zielonoświątkowy
22.	[CH.22.C.LUT]	chłopak	22.	Cezary	Kościół Ewangelicko – Augsburski/Luterański
23.	[CH.23.O.PR]	chłopak	23.	Oliwier	Chrześcijańska Fundacja Życie i Misja
24.	[CH.24.D.PR]	chłopak	24.	Daniel	Chrześcijańska Fundacja Życie i Misja

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2. Wykaz zastosowanych znaków transkrypcyjnych

Znak	Objaśnienie
...	wypowiedź przerwana
(...)	krótka przerwa w wypowiedzi
(---)	długa przerwa w wypowiedzi
<u>podkreślenie i wytłuszczenie</u>	kody tematyczne
<u>podkreślenie</u>	ważne dla interpretacji słowa i fragmenty
wytłuszczenie	wyraźnie zaakcentowane przez rozmówców słowa/wypowiedzi
(@)	śmiech/uśmiech
(&)	łzy
XXX	ukryte nazwy miejscowości lub miejsc oraz imiona i nazwiska osób wymienionych w narracjach

Źródło: Opracowanie własne.

Oświadczenie promotora pracy doktorskiej

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data.....

Podpis promotora pracy.....

Oświadczenie promotora pomocniczego pracy doktorskiej

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data.....

Podpis promotora pomocniczego.....

Oświadczenie autora pracy doktorskiej

Świadoma odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca doktorska została napisana przeze mnie samodzielnie pod kierunkiem Promotora oraz Promotora pomocniczego i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami ustawy z dnia 4. lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2000 r., nr 80, poz. 904 z późniejszymi zmianami).

Oświadczam także, że przedstawiona praca doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego.

Oświadczam ponadto, że załączona do pracy doktorskiej płyta CD zawiera elektroniczny pełen zapis (w jednym pliku) pracy.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych w ramach Śląskiej Biblioteki Cyfrowej, której Oddział Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie jest częścią.

Data.....

Podpis autora pracy.....